Antropologia simbólica, semiótica y educación



Luis Alberto D'Aubeterre
Universidad Nacional de Educación

Jorge Gómez Rendón
Pontificia Universidad Católica del Ecuador



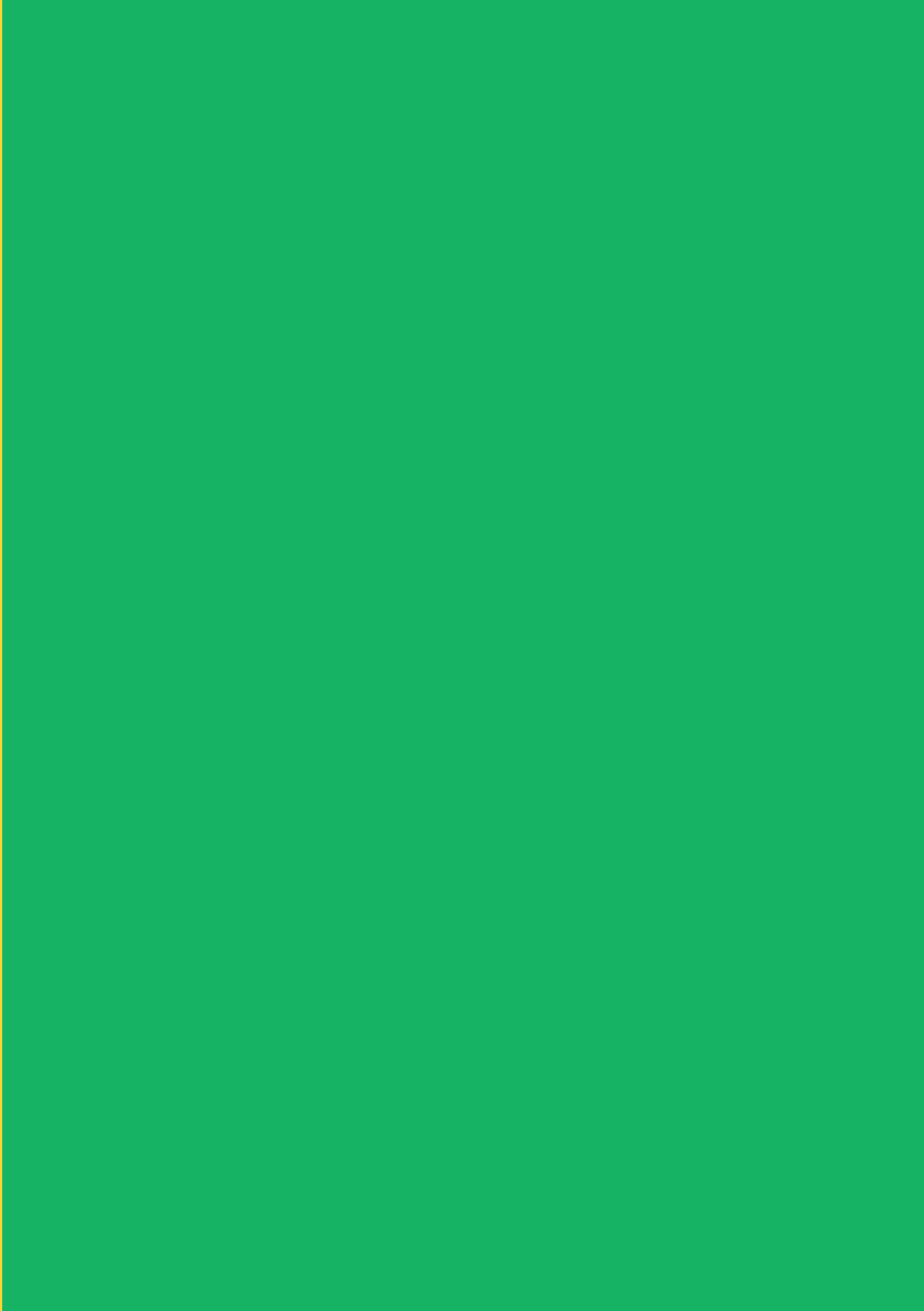
ANTROPOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN:

ITINERARIOS EPISTEMOLÓGICOS Y DERIVAS INTERDISCIPLINARES

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado
Editor

Autores:
Alexander Mansutti Rodríguez, Blanca Mendoza Carmona, Juan Carlos Brito Román, Patricia Pauta Ortiz , Jorge Gómez Rendón, Javier González Díez

Este libro invita a retomar el diálogo entre antropólogos y educadores, explorando los aportes que la antropología puede hacer a una educación intercultural y las diversas opciones que se abren para educar si se mira más allá. Varios de sus capítulos insisten en el conocimiento contenido en las lenguas y saberes indígenas, con frecuencia ignorados, y ofrecen variadas entradas conceptuales que van desde la antropología del género, la semiótica, hasta la pedagogía del arte, mostrando desde diversos ángulos una gran riqueza de aspectos a considerar, indagaciones que hacer y correlatos prácticos que derivan de una mirada particular.



Antropología para la Educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinares

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado
Editor

Autores:
Alexander Antonio Mansutti Rodríguez
Blanca Edurne Mendoza Carmona
Juan Carlos Brito Román
Patricia Pauta Ortiz
Jorge Gómez Rendón
Javier González Díez

CDD: 370.19

Título: Antropología para la Educación:
Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinares.
ISBN: 978-9942-783-46-2
Libro con revisión de pares ciegos especializados.

Dirección Editorial: Sofía Calle Pesántez, Mgt.
Diseño y diagramación: Pedro Molina, Dis.
Ilustración: Antonio Bermeo, Lic.
Corrección de estilo: Silvia Ortiz, Mgt.

Noviembre, 2020
Azogues - Ecuador

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE, Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues - Ecuador
Teléfonos: (593) (7) 3701200
Correo: editorial@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec

Índice

Prólogo

***Patricia Ames*[1]**

La pregunta sobre la relación entre la antropología y la educación, sin duda, no es nueva, pero es quizás más urgente que nunca. Los autores de este libro nos ofrecen diversas perspectivas que lo confirman y que nos muestran el surgimiento de nuevos desarrollos conceptuales y necesidades educativas que demandan volver a discutir productivamente esta relación y su aplicación práctica.

En efecto, existe una ya larga tradición, desde hace por lo menos noventa años, que pone atención en la educación desde la antropología. Al mismo tiempo, la diversidad de nuestras sociedades es por fin reconocida y confronta los viejos modelos educativos basados en la premisa de la homogeneidad del alumnado, impulsando a una mayor indagación por las formas y medios de aprendizaje de niños y niñas de diversos grupos sociales y culturales, así como por los rápidos procesos de cambio que están afectando sus vidas, temas que la antropología ha estudiado desde sus inicios. Por eso, hoy es más urgente incorporar estos conocimientos a la práctica pedagógica, establecer un diálogo entre antropólogos y educadores que permita mirar con otros ojos el espacio educativo y re-crear prácticas y pedagogías.

Este libro nos invita a retomar ese diálogo, a explorar los aportes que la antropología puede hacer a una educación intercultural y las diversas opciones que se abren para educar si miramos apenas un poco más allá. Varios de sus capítulos insisten, por ejemplo, en el conocimiento contenido en las lenguas y saberes indígenas, con frecuencia ignorados por una educación que veía en ellos un obstáculo más que un recurso para educar.

---

[1] Doctora en Antropología de la Educación (Universidad de Londres) y licenciada en Antropología (Pontificia Universidad Católica del Perú). Profesora asociada de la especialidad de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos. Ha sido profesora invitada en el Instituto de Verano sobre Lengua, Cultura y Enseñanza en la Facultad de Estudios de Posgrado de la Universidad de York, Canadá; investigadora visitante en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, España y profesora visitante para el programa de Doctorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue presidenta de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana y actualmente es Consejera del Consejo Nacional de Educación del Perú. Coordinadora del Grupo de Investigación Edades de la Vida y Educación (EVE, PUCP). Áreas y tópicos de investigación: Educación, etnicidad y género, interculturalidad, literacidad como práctica social, antropología de la infancia.

Los autores y autoras del libro ofrecen variadas entradas conceptuales que van desde la antropología del género (Mendoza), la semiótica (Brito y Gómez) hasta la pedagogía del arte (Pauta), mostrando desde diversos ángulos una gran riqueza de aspectos a considerar, indagaciones que hacer, correlatos prácticos que derivan de una tal mirada.

Mansutti inicia el libro ofreciendo una panorámica del "cruce de caminos" que ocurre entre antropología y educación, en aspectos tanto teóricos como metodológicos, y subraya la importancia de dichos cruces, especialmente para el logro de una educación intercultural bilingüe. Pero en cada capítulo se propone algún otro "cruce de caminos" y más de una forma en que podría darse el diálogo entre antropología y educación.

A la preocupación por la interculturalidad y la educación que recorre todo el libro, se suma una de las discusiones centrales de nuestro tiempo: el enfoque de género y su necesidad ineludible para comprender el acceso e impacto diferencial de la educación en las vidas de hombres y mujeres. Mendoza ofrece un marco teórico para pensar esa relación poniendo en diálogo diversos enfoques y conceptos para comprender, en mejores términos, las trayectorias educativas de las mujeres indígenas, recurriendo especialmente al concepto de interseccionalidad.

Brito reflexiona de la mano de diversos autores ya clásicos en las ciencias sociales sobre el rol de traductor cultural que tiene el maestro, y que debe construir el propio alumno, para poder transitar entre mundos yuxtapuestos de significados, y de esa manera adquirir nuevas formas de ver el mundo, nuevos "capitales", sin dejar de lado el rico acervo de conocimientos ya adquiridos en el propio grupo.

En ese sentido, la pedagogía de las artes que plantea Pauta ofrece un lenguaje y un formato por naturaleza intercultural, y propone un conjunto de prácticas concretas que vinculan arte y etnografía, y que ofrecen un cúmulo de posibilidades formativas para los futuros maestros. Dichas prácticas artístico-investigativas pueden ayudarlos a construir la visión necesaria para tender los puentes que señala Brito. De la experimentación e indagación artística intercultural se desprenden temáticas, materiales, proyectos, actividades y recursos a desarrollarse en diversos espacios educativos por los propios estudiantes - maestros.

Por su parte, Gómez argumenta sobre la necesidad de replantear la visión del lenguaje inspirado en la concepción indígena del mismo, a la vez que dialoga con los nuevos desarrollos de la lingüística y la semiótica que establece la comunicación multimodal, y no únicamente su variante oral y escrita, ampliando el marco de referencia comunicativo. A partir de ello, establece las varias implicancias que esto tendría en la pedagogía de las lenguas.

Las reflexiones sobre los pueblos indígenas y sus prácticas educativas incluidas en este libro atienden a la complejidad actual que dichas realidades socioculturales presentan. D'aubeterre, por ejemplo, habla sobre la importancia de escudriñar la vida cotidiana, e identifica en ella la presencia de dispositivos tecnológicos con los cuales los niños y jóvenes indígenas contemporáneos entran en contacto desde muy temprano y los cambios que ello implica. Al mismo tiempo, González Díez nos ofrece varios ejemplos de las formas tradicionales en que diversos pueblos diseñan procesos de formación de personas con una lógica propia y la gran riqueza que dichas alternativas ofrecen para pensar los procesos educativos.

Ambos capítulos nos recuerdan que los procesos locales persisten, pero a la vez no están desvinculados de procesos globales más amplios (como la expansión de las tecnologías digitales). No obstante, este encuentro de realidades locales y globales no debe verse como un proceso simple y automático que produce lo mismo en todas partes, por el contrario, los autores del libro nos muestran la necesidad de comprender y estudiar la naturaleza de dichos encuentros y las configuraciones únicas que resultan, y de las cuales, sin embargo, podemos extrapolar aprendizajes de más amplio alcance.

En conjunto, los capítulos de este libro, teórica y conceptualmente informados, nos ofrecen un cúmulo de reflexiones y herramientas novedosas para seguir pensando la complejidad de la tarea educativa en contextos de diversidad, y nos invita a esbozar alternativas formativas y pedagógicas que ensanchen el campo de la experiencia educativa, constituyendo con ello un aporte oportuno y necesario. En este sentido, estoy segura de que será de gran utilidad para investigadores, educadores, estudiantes universitarios y todo aquel interesado en los procesos educativos.

Capítulo 1

Antropología y Educación: cruces conceptuales



Capítulo 1:

Antropología y Educación: cruces conceptuales

Alexander Antonio Mansutti-Rodríguez

"Anthropology is in good health mainly because its past achievements, ideologies and methods concerning the study of difference and change in the world" (George Marcus, 2008, p. 2).

Introducción primera

La antropología produce lo que Philippe Descola llama un discurso *savant* (sapiente) que, como tal, tiene una tradición más que centenaria de reflexión sobre los temas que la ocupan, todos asociados al impacto que tienen las instituciones y prácticas sociales sobre la configuración y el comportamiento de sus ciudadanos. El prestigio de la antropología carga la mácula de que la disciplina fue gestada por los procesos de expansión de la dominación europea sobre el mundo, para hacer frente a la necesidad cierta de los colonizadores de mejorar sus mecanismos de dominación a partir de la comprensión de los *habitus*[1] de los colonizados y así poder aprovechar mejor sus potencialidades y riquezas. En tanto que discurso propio de la "sabiduría occidental" responde a la episteme de esta civilización, aun siendo la menos positivista de las grandes ciencias, y quizá la única que ha estado consciente, desde sus orígenes, de que en ella hay un compromiso del investigador con el mundo de los signos del investigado.

Si asumimos con Descola (1988) que lo universal es su dominio y la diferencia su objeto, y si asumimos con Lévi-Strauss (1978a) que la visión antropológica está conformada por una red de disciplinas que nutren una visión holística del hombre y con profundidad histórica en

[1] Según Bourdieu (1980, p.88), se trata de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. Su texto en francés nos dice: "*Les conditionnements associés a une clase particuliére de conditions d'existence produisent des habitus, systemes de dispositions durables et transposables, structures structurées predisposés a fonctioner comme structures struturantes, c'est a dire entant que príncipes generateurs et organisateurs de prátiques et des representation*".

la cultura, si además concordamos que sus limitaciones epistémicas no anulan su capacidad para ser la disciplina contemporánea más reconocida en el registro cualitativo de estructuras y procesos sociales útiles para, entre otros fines, el análisis de la diferencia cultural, entonces podemos pensar que, a pesar de su origen, los saberes antropológicos son útiles para analizar el impacto que tiene el funcionamiento de la escuela sobre la diversidad cultural y viceversa. De hecho, el concepto de socialización, del que la educación es una de las prácticas concurrentes, forma parte del núcleo central de conceptos que ordena el discurso antropológico.

Igualmente permite entender tanto las culturas organizacionales de las instituciones educativas como la configuración y las dinámicas de los regímenes de educación intercultural bilingüe donde, de hecho, los antropólogos nutrimos la lógica de las mallas curriculares, ayudamos a identificar los contenidos que deben ser transmitidos y los valores éticos y estéticos asociados a la diferencia cultural. Asumimos, también, que el instrumental teórico y metodológico de la antropología será mucho más importante en la medida en que los cambios generados por las correlaciones de fuerza y ejercicios de poder que están en la base de la colonización sean más profundos, pues los instrumentos generados para analizar culturas altamente contrastadas podrán ser adaptados para analizar las diferencias culturales más matizadas que resultan de estos procesos. En este ensayo tratamos los resultados de una reflexión en la que se ponen en juego la episteme antropológica, su relación con la episteme de los modelos de educación intercultural bilingüe con los que hemos trabajado en Venezuela y Ecuador, y desde ambos su relación con la episteme de las culturas diferenciadas. La conclusión es que es posible lograr una relación de conveniencia siempre que no se intente antropologizar el discurso y las prácticas de las culturas diferenciadas, ni el de las pedagogías utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni que tampoco se pretenda sustituir a la antropología por la descripción autorreflexiva de los miembros de las culturas diferenciadas ni por la observación sola, así participante sea esta. La antropología puede analizar a la educación como objeto de estudio y como proceso sociocultural, pero no puede ni debe sustituirla. Al revés, la educación puede asociarse con la

antropología para enriquecer la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las influencias socioculturales, pero tampoco puede sustituirla.

Introducción segunda

Escribe Lévi-Strauss en la introducción de su célebre compendio "Antropología estructural I" (1995) que el objeto de estudio de la antropología es la vida de los signos en el seno de la vida social…" (p. 14)[2] y que para el mejor desempeño del antropólogo nada más útil "…que colaborar estrechamente con las ciencias sociales particulares que no pueden aspirar a la generalidad sino es gracias al antropólogo…" (pp. 14-15).

La antropología, desde su constitución, ha tenido una mirada holística de las sociedades y sus procesos. La visión creada por la conjunción de la antropología social y la etnología con la arqueología, la lingüística, la antropología física y la etnohistoria, le dan a esta disciplina una vigorosa y compleja mirada de los procesos sociales y culturales. En efecto, ninguna disciplina de las ciencias sociales que pretenda encontrar hechos o atributos regulares en las prácticas sociales que analiza puede prescindir de la disciplina que, buscando lo universal, se introduce en lo recóndito de las diferencias sociales en lo cultural y biológico para compararlas con situaciones similares en contextos diferentes y entenderlas. Es justamente este afán de apertura de la antropología lo que la lleva a trabajar en estrecha colaboración con la sicología, con la ecología y también con la educación, entre otras ciencias sociales afines. En los hechos, nada más lógico para Lévi-Strauss, que buscaba en lo común de la diversidad aquello que constituye la unidad del espíritu humano.

[2] Sobre la importancia de los signos, sus significaciones y los procesos de apropiación semiótica en la construcción de lo propiamente humano, recomendamos ver en este volumen los planteamientos de Juan Carlos Brito.

Podemos, entonces, responder a la pregunta con la que Descola (2005, p. 72)[3] interroga a nuestra disciplina: "…Nosotros, como antropólogos, ¿tenemos algo específico que ofrecer para ayudar a la humanidad a entender la variedad de sus experiencias en el mundo?" . Respondemos sí, sin duda, y de allí, para este libro hacemos un esfuerzo de comprensión útil como el que hacemos entre cultura y educación.

En el presente ensayo nos corresponde revisar desde la experiencia que nos da ser antropólogo y profesor de las materias de educación intercultural bilingüe en una universidad pedagógica del Ecuador, la UNAE, así como desde la discusión teórica que nos permite identificar en qué sitios y por qué se cruzan los caminos de la educación y la antropología, si la relación entre ambas disciplinas y las utilidades de cada una de ellas es sostenible. Para ello veremos las epistemes dominantes en ambas, las metodologías y los encuentros de los objetos de estudio.

La educación es una disciplina propia de las ciencias sociales, que en su ejercicio cotidiano es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para viabilizar la realización de otros derechos (UNESCO, s/f). Es un derecho bisagra. Desde la antropología asumimos que la educación es un proceso por el cual los seres sociales adquieren un entramado de competencias, valores y contenidos que tienen, para quienes los incorporan a su ser, un efecto formativo y además habilitador y liberador de configuraciones ineficaces para el ideal ciudadano promovido por la Escuela para el modelo societario donde ella se incrusta. Según Durkheim (2002), en su trabajo fundador de la Sociología de la Educación, el objetivo es principalmente la educación moral. Para Bourdieu y Passeron (1970), lo que en la escuela se enseña es un arbitrario cultural que refleja las prioridades del perfil ciudadano y cognitivo que diseña el bloque hegemónico en el poder para hacer viable la reproducción del modelo societario deseado.

Dado que no hay culturas puras[4], toda acción educativa es

[3] "*…We, as anthropologists, have anything specific to offer to help humankind understand the varieties of its experience of the world?* (Descola, 2005, p. 72)".

[4] En efecto, cuando hablamos de una cultura estamos hablando del momento en el que se encuentra esa cultura. Ese momento es análogo a una foto de las estructuras y lazos sociales que en la cultura se establecen. Por tanto, esa foto por sí sola, dado su carácter sincrónico e inanimado, refleja distorsionadamente, incluso para el ojo sabio, el impacto de los juegos de poder que afectan el funcionamiento de los procesos en su cuerpo social. Para lograr una aproximación más fiel a las características de los procesos interculturales de cambio, es necesario una perspectiva diacrónica en la que se vea cómo las transacciones entre dos o más culturas las transforman

intercultural, tanto en su sustancia como en su proceso. Si esto no fuera suficiente, todo sistema educativo se renueva constantemente por presiones endógenas y exógenas, estas últimas imprimiéndole carácter intercultural al proceso. Toda relación entre culturas está mediada por el poder. No hay relaciones interculturales en las que las culturas en relación ejerzan la misma fuerza al relacionarse. Sin embargo, lo que sí puede haber son culturas con fuerzas similares entre las que el dominio va y viene de la una a la otra, y por lo tanto las influencias varían. En contraste, cuando una tiene muchas más fuerzas que la otra, se establecen relaciones de dominación que pueden terminar convirtiéndose en relaciones de colonización. Así, por ejemplo, cuando la educación intercultural es un proceso que se da entre una cultura subordinada y una dominante, con imposición a la primera de un sistema educativo ajeno a ella (misiones, instituciones escolares, modelos pedagógicos, currículos y didácticas que no son propias), entramos en una situación de dominación colonial por la que la sociedad dominante va forzando cambios que adecuen el comportamiento de los miembros de las sociedades subordinadas al comportamiento deseado en la sociedad dominante.

La antropología, por su parte, es lo que Descola llama un discurso "sapiente", y que a pesar de ello es una ciencia que nació con el pecado original de haber sido gestada por los procesos de expansión de la dominación europea sobre el mundo, procesos de imposición que deben enfrentarse a los problemas de la colonización para, interviniéndolos, facilitar el control de los pueblos de culturas diferenciadas, así como el de sus mercados y recursos. En tanto que discurso propio de la "sabiduría occidental" responde a la episteme racional de esta civilización, ello a pesar de ser la menos positivista de las grandes ciencias y quizá la única que se plantea la imposibilidad de la objetividad dado el involucramiento del investigador y el investigado. Si asumimos con Descola (1988) que lo universal es su dominio y la diferencia su objeto, y si además asumimos que sus limitaciones interpretativas no

entre sí. Desde que el hombre empezó a simbolizar, su carácter gregario y su inteligencia lo llevaron a compartir bienes y saberes, con frecuencia por las buenas, a veces por las malas. Este proceso de intercambios cargados de influencias externas, junto con el desarrollo de su propio potencial de transformación, son los motores por los que las culturas cambian. Todas las culturas son el resultado de relaciones interculturales mediadas por el poder, y todas ellas, incluso las que, en apariencia, están más aisladas, mantienen y están sometidas a relaciones interculturales.

.

anulan su capacidad para registrar estructuras y procesos sociales, entonces el énfasis sobre la diferencia se convierte en el gran punto de unión para la educación y la antropología, una para modelarla y la otra para reivindicarla. Visto de este modo, es inevitable que haya tensiones entre ambas.

De la antropología, las condiciones de producción de su conocimiento y sus aportes

La antropología, desde su fundación en el último tercio del siglo XIX, ha debido enfrentar dos críticas severas: en primer lugar, su origen como saber indispensable de la administración científica de la colonialización del mundo no industrial y su condición cualitativista en un entorno donde las ciencias sociales hacían su mejor esfuerzo para numeralizar su desempeño y parecerse a los mejores paradigmas de las llamadas ciencias exactas. Ser la ciencia cualitativa por excelencia y haber nacido bajo la sombra de la opresión a otros pueblos por la sociedad industrial de la acumulación y la reproducción ampliada, son dos atributos que marcan el devenir de la disciplina.

A finales de los setenta y principios de los ochenta, la emergencia de la complejidad y la incertidumbre, el rigor formal que imponía el análisis estructuralista dominante de la época, y al derrumbe de la confianza positivista, dio a la antropología un aire fresco que permitió su revalorización como "práctica sabia". Sin embargo, esta primavera duraría muy poco tiempo. La desvalorización del positivismo en la década de los ochenta, el derrumbe de las certidumbres teóricas ligadas a las teorías dominantes (marxismo y estructuralismo), las posturas innovadoras de Jürgen Habermas, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Jacques Derrida, entre otros, y la recuperación con fuerza de sus propuestas teóricas por la antropología anglosajona trajo aparejada la aparición de una corriente postmoderna radical, que entre finales de los ochenta y principios del siglo XXI decretó la agonía de la disciplina, y en particular de la manera cómo concebía los trabajos de campo y la observación participante. Autores como James Clifford (1983; 1986), George C. Marcus (1986 con Clifford; 1999; 2008; 2009 con Faubion) y Paul Rabinow (2002), por solo citar a los más

influyentes, lograron convencer a muchos de que la antropología era una experiencia interpretativa, literaria, que se agotaba en su propio discurso, que su capacidad para representar los procesos reales era limitada (como lo es cualquier representación que se haga discursivamente) y que sus métodos etnográficos eran ineficientes. Algunos como Carlos Reynoso (1992; 2011) llegaron al extremo de decretar la muerte de la antropología[5].

Para el momento, la antropología ya tenía un siglo de recorrido durante el cual se había paseado por diversos puntos de partida para la construcción de sus saberes. Sustantivistas y formalistas, funcionalistas, estructuralistas y difusionistas, ecologistas, marxistas y sociologistas habían configurado miradas diversas sobre los mismos hechos sociales. Lo único que compartían todos ellos, en lo que estaban todos de acuerdo, era en la estrategia metodológica que obligaba al antropólogo a convivir con los miembros de aquellas culturas que eran objeto de su curiosidad. En efecto, Lévi-Strauss (1975) en la introducción de su Antropología estructural I nos decía que "…la investigación en el terreno, con la cual comienza toda carrera etnológica, es madre y nodriza de la duda, actitud filosófica por excelencia…" (p. 30). El genial estructuralista, el hombre que deja magnas obras indispensables para la comprensión de los sistemas de parentesco y matrimonio[6] y sobre cómo funcionan los mitos[7] establecía que "…[la antropología] es la única de las ciencias, sin duda, que hace de la subjetividad más íntima su medio de demostración objetiva…" (Lévi-Strauss, 1978, p. 20), y que, por tanto, su objeto de estudio ha de ser "…la vida de los signos en el seno de la vida social…"[8] (pp.14-15).

La observación participante y el involucramiento personal del etnólogo en los sentidos y epistemes propios de culturas que su práctica genera, dan a la antropología el poder de describir, analizar y comparar, desde los conceptos antropológicos de la episteme de la

[5] Lo paradójico de tales condenas de muerte es que todos los antropólogos que pronosticaron la crisis terminal de la antropología y la etnografía entre el fin del siglo pasado y este siguen trabajando como profesores de antropología en universidades. Carlos Reynoso, incluso, tiene un capítulo en su programa sobre las nuevas tendencias en la antropología (http://carlosreynoso.com.ar/teorias-antropologicas-contemporaneas/).

[6] *Las estructuras elementales del parentesco* (primera edición en 1949).

[7] *Mitológicas* (cuatro volúmenes publicados en Francia entre 1964 y 1971).

[8] Jorge Gómez Rendón introduce en el Capítulo 5 de este libro, la discusión sobre la necesidad de entender las lenguas desde una nueva perspectiva fundada en la necesidad comunicativa y el impacto que esta óptica tendría para una pedagogía de las lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe.

modernidad, las particularidades simbólicas y organizacionales de la enorme diversidad de culturas diferenciadas existentes en un mundo donde se reconocen alrededor de siete mil lenguas, un indicador de la complejidad de la diversidad[9]. Su práctica, como la de todas las ciencias de la modernidad, origina redes de conceptos que juntos crean campos de visibilidad y análisis de aspectos resaltantes de la estructura sociocultural y sus campos e instituciones como la política, los sistemas de parentesco y matrimonio, las religiones y sus prácticas, los derechos consuetudinarios y positivos, entre otros muchos. Así, por ejemplo, la "Guía para la clasificación de datos culturales", también conocida como "Guía de Murdock" (1989), es una lista de chequeo de 888 dimensiones de los atributos de cada cultura que ha servido para orientar los objetos privilegiados de estudio de muchas etnografías producidas por la antropología. Ninguna otra disciplina de las ciencias sociales podía lograr identificar tantas culturas diferenciadas a partir de tantos atributos y compararlas. Otro ejemplo práctico de la obra antropológica es la existencia del "*Human Relations Area Files*", conocido por su acrónimo (HRAF), liderado por la Universidad de Yale y en donde se concentra información de las culturas del mundo. Esto sin contar los miles de etnografías producidas.

Siendo importante el aporte antropológico para el conocimiento de la diversidad cultural, no es sino su método el aporte más conocido de la antropología para las ciencias sociales, incluida la educación. En efecto, la observación participante es un método de inserción en la comunidad que permite al etnólogo sobrepasar el nivel de las apariencias que nuestros sentidos nos ofrecen para penetrar en la comprensión de los signos y símbolos en la cultura, tal como lo aconseja Lévi-Strauss. Llegar a este punto no es fácil. El etnólogo es un elemento extraño en las comunidades donde se inserta, hecho que dificulta su intención de compenetrarse en la vida habitual de los seres sociales. Ello solo puede ocurrir cuando su presencia se normaliza y los miembros de la cultura dejan de percibirlo como un hecho ajeno. En el trabajo de campo etnográfico esto sucede cuando la observación participante, entendida como la inserción de las actividades del etnógrafo en las

[9] Decimos que es un indicador porque, aunque toda lengua es expresión del espíritu de al menos una cultura, hay muchas lenguas que pueden ser habladas por más de una cultura, al tiempo que hay culturas en las que se hablan varias lenguas.

actividades normales de la comunidad, lo invisibilizan. Es en este momento cuando el investigador puede comenzar a imbuirse en los hechos culturales desde la red conceptual que ofrece la etnología y, a partir de ella, describir y entender los elementos de la normalidad de los individuos en la cultura estudiada.

La observación participante viene aplicándose desde el siglo XIX, pero no será sino hasta que Bronislaw Malinowski, el polaco que funda la antropología científica inglesa, la populariza en su etnografía clásica "Los argonautas del Pacífico Occidental" (1986), que comienza a identificarse como el método por excelencia de la etnología. A partir de allí, contestadas las críticas de los positivistas por la altísima carga subjetiva que implicaba la convivencia con el "objeto de estudio", y una vez demostradas las bondades del método, la observación participante se expande hacia otras ciencias sociales, incluida la educación.

La observación participante[10] ayuda al etnógrafo a involucrarse con la cultura estudiada, a integrarse en sus redes de símbolos, a sentir sus prácticas, a diferenciar lo repetitivo y sistemático de lo eventual y azaroso, a comprender el significado de sus gestos y protocolos, a identificar sus jerarquías y, a partir de ellas, a aquellos que los miembros de la cultura definen como sabios, a establecer los contrastes y distancias entre estructura y normas y entre normas y comportamientos.

La observación participante no transforma la racionalidad del analista en aquella de la cultura estudiada. Lo que sí provoca es que el analista se transforme a él mismo, como ocurre con cualquier relación intersubjetiva de impacto (Ingold, 2017). Esta relación que lo reconstruye, al mismo tiempo le da la posibilidad de entender el carácter sistémico de la cultura donde se involucra y, desde ella, poder entender a los actores sociales y sus roles dentro del entramado de relaciones que la caracterizan. Sin embargo, esta no es una relación intersubjetiva ingenua. El antropólogo profesional se aproxima a la diversidad dotado de redes conceptuales propias de la disciplina y

[10] Digo "observación participante" y no "etnografía" porque, tal como lo afirma Tim Ingold (2017), la etnografía no debe confundirse con la relación que se establece en el campo con los informantes. En efecto, la etnografía, y desde ella la antropología, van mucho más allá de las relaciones intersubjetivas, pues implica retomar toda la información y la experiencia acumulada e interpretarla desde la teoría y el conocimiento que se tiene de la sociedad en la que se observó, y si ello no es suficiente, someter la teoría y sus redes conceptuales a la criba de la experiencia para descartarla, reformarla o transformarla.

sus discusiones, es decir, desde la episteme de la modernidad, que permiten el análisis de los procesos sociales estudiados en las culturas diferenciadas. La observación participante es mejor mientras más tiempo dure y más comprometida esté con la lengua y la cotidianidad. El etnógrafo imbuido en la cultura está en capacidad de reflexionar su cúmulo de información desde la teoría y comparar la que ha estudiado con su propia cultura y con otras culturas. Son el conjunto de conceptos de la antropología aplicados a las instituciones y procesos sociales de aquellos *alter* estudiados, lo que permite la comparación de todos ellos.

El compromiso con las culturas diferenciadas que genera la observación participante fue sacando a la antropología de sus raíces colonialistas. Con el tiempo, los antropólogos terminaron convirtiéndose en constructores de derechos sociales asociados a la diversidad cultural y en aliados naturales de las culturas diferenciadas en sus luchas por el reconocimiento y ejercicio de sus derechos. Barbados I y Barbados II, en 1971 y 1977, respectivamente, son dos ejemplos del significativo rol jugado por los etnólogos en la lucha por el respeto de los Estados a la diferencia cultural. Barbados I (Bartolomé *et al*, 1971) es, en la práctica, el primer documento de denuncia del etnocidio que para esa fecha ocurría en las Américas. A contracorriente del acuerdo de Pátzcuaro de 1942, donde los Estados nacionales de las Américas acuerdan la protección de la indianidad mientras se promovía su absorción por las culturas nacionales, los antropólogos reunidos en Barbados proponen el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a perpetuarse en sus propios territorios (pp. 1-4). Barbados II, por su parte, reitera el tema con la novedad de que ahora aparecen líderes indígenas del Continente y el documento, más largo, propone los derechos que, inspirados en las luchas de los pueblos indígenas y en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), llegarán a plasmarse en las nuevas constituciones de los países del Continente a partir de la Constitución colombiana de 1992.

Los antropólogos, hoy, representan un ruidoso *lobby* que, aliado a los movimientos indígenas, lucha en todo el mundo por los derechos de las culturas diferenciadas[11]. La antropología fue abandonando

[11] Es necesario señalar que el protagonismo de los antropólogos, interviniendo en las luchas de las culturas diferenciadas por el reconocimiento y ejercicio pleno de sus derechos humanos, ha tenido un alto costo para el ejercicio profesional de la disciplina. En efecto, en la década de los setenta, la Guerra Fría imponía intereses

su carácter de ciencia instrumentalizadora de la colonización para convertirse en un poderoso aliado de los indígenas y de todas las minorías culturales.

Sin lugar a dudas, la práctica antropológica ha sido la disciplina conocida mayor productora de teorías, metodologías y datos sobre la diferencia cultural, pero es, además, un aliado natural de los movimientos sociales por su compromiso ético con la diferencia.

De la educación, las condiciones de producción de su conocimiento y sus aportes

La educación, entendida como un proceso de formación institucionalizado en espacios propios y controlados por actores diferentes a los de la familia del estudiante, es un instrumento, incluso hasta superficial, como diría John Dewey (2004), de la socialización, proceso sin el cual no hay reproducción social. La educación formal, para diferenciarla de otros procesos formativos que se dan fuera de la escuela, es, como el Estado en la política, las iglesias institucionales en las religiones, y los tribunales en el ejercicio del derecho: expresiones del crecimiento de la

y definía adversarios. Las denuncias sobre los etnocidios promovidos desde los Estados, que caracterizan a Barbados I y que reflejaban una mirada liberal, más que marxista, del problema indígena, fue clasificado, desde el primer momento, por los Estados alineados con los EE. UU., como una estrategia política del comunismo internacional que, además beneficiaba al antropólogo al convertir la cultura de los pueblos indígenas en mercancía transable, con la que lográbamos grandes ganancias. Ambos discursos quedaron sembrados en el imaginario indígena. La descalificación de los antropólogos, visto el peso que teníamos en estas luchas, se convirtió en objetivo político. Junto con los Estados, se alinearon las misiones, particularmente las evangélicas, que rendían cuentas al Instituto Lingüístico de Verano, y el sector conservador de las católicas. También se alinearon los partidos demócratacristianos y socialdemócratas que daban sustento a la práctica política de democracias frágiles, constantemente amenazadas por golpes militares insurgentes de derecha y grupos foquistas de izquierda. A este grupo se unían las abundantes tiranías militares conservadoras que plagaban a América Latina. Desde las Iglesias se fue sembrando, entre los indígenas sometidos a su influencia, la conseja de que los antropólogos éramos "mercaderes de la cultura", cuyo interés fundamental era impedir la "modernización" de las sociedades indígenas para mantenerlas en un estado de "atraso" crónico del que pudiéramos aprovecharnos para vender el exotismo indígena en nuestros libros y que, en contraste, eran ellos, los misioneros, quienes convivían con las comunidades y les llevaban religión, escuela y salud. Del lado de los partidos políticos se difundió la idea de que los antropólogos parasitábamos a las culturas indígenas, de donde obteníamos los datos que nos permitían llevar una vida de lujos, ganando millones de dólares con la venta de nuestros libros, mientras las familias indígenas sufrían marginación y pobreza. Desde esa época escuchamos sin cesar a los indígenas quejándose del parasitismo antropológico y a algunos de ellos obstaculizando los trabajos de campo. La paradoja es que, a pesar de las dificultades que hoy se confrontan para hacer trabajo de campo, los antropólogos seguimos siendo aliados de primera fila en las luchas de los pueblos con culturas diferenciadas. El problema, a mi juicio, no es de hegemonías epistémicas, sino de política pura y simple. Después de Barbados, los antropólogos nos convertimos, antes de que los movimientos indígenas asumieran el protagonismo que les corresponde, en el mayor obstáculo que debían enfrentar misioneros y políticos para imponer sus designios en los pueblos indígenas.

complejidad social que empuja hacia la aparición de órganos especializados cuya tarea es cumplir lo que los grupos familiares y comunitarios ya no pueden. En el caso de las escuelas[12], ellas son la expresión de que el proceso socializador que ofrece la familia y las comunidades de vida, ya no son suficientes debido a que se necesitan instituciones donde se concentran los recursos formativos y maestros especializados.

Simultáneamente, la complejización social trae aparejado el surgimiento de los Estados, entendidos como órganos, a su vez, más complejos y abstractos de gestión de una sociedad en la que las divisiones de funciones y de clases exigen, en principio, intermediarios con autoridad para mantener en funcionamiento adecuado a la sociedad. La consolidación de los Estados es la consolidación simultánea de bloques hegemónicos, entendidos como alianzas entre clases y sectores sociales que para mantenerse en el poder imponen *habitus* (Bourdieu, 1980) y comportamientos que son la expresión de un proyecto civilizatorio que debe fundarse, para ser viable, en un proyecto de dominación. La escuela es, por tanto, una institución llamada a realizar el proyecto social de la alianza que gobierna, ella está obligada a ofrecer conocimientos y competencias, y a dar los valores éticos y estéticos que la familia no está en condiciones de ofrecer. No es una institución ingenua, solo avocada a formar ciudadanos mejores, sino una institución encaminada a formar a los ciudadanos que son útiles al proyecto civilizatorio del bloque hegemónico en el poder[13].

Por ello, lo que se enseña en la escuela y cómo se enseña es el resultado de un arbitrario cultural fundado en una selección de temas, habilidades y competencias asociadas a las necesidades del Estado que, en todos los países donde funciona, controla al sistema educativo y lo que en él se enseña (Bourdieu y Passeron, 1980).

Los paradigmas educativos, en sus diferentes versiones y experiencias contemporáneas, son un producto de la modernidad. No importa si ellos son humanistas, constructivistas, cognitivistas o conductistas, su episteme es una expresión del mundo industrializado y de la información, altamente tecnificada y compleja, que se desarrolla

[12] Al respecto, invitamos a leer la descripción de la "escuela" que D'aubeterre hace en este libro.

[13] Este es un hecho, no un juicio de valor. Por tanto, no prejuzga la calidad del "proyecto civilizatorio" ni la eficacia de su diseño. Solo constata que no hay hecho social en el que el poder esté ausente, y si se trata de hechos protagonizados por el Estado, la dominación estará presente en todos sus aspectos en tanto que poder organizado y escasamente azaroso que emerge de correlaciones de fuerza consolidadas.

en el planeta y para el cual los Estados que controlan los sistemas educativos deben formar ciudadanos innovadores[14] y competitivos.

Al mismo tiempo, la educación debe cubrir las formas que requiere la democracia liberal, cuyas múltiples versiones dominan al mundo. Con el desarrollo del proceso globalizador, se han desarrollado, paralelamente, entre los Estados, formas complejas de interacción que se ven cubiertas por narrativas y normativas internacionales que cabalgan y con frecuencia dominan al marco legal que define la soberanía de los Estados-Nación, soberanía que cada día se ve más restringida y subordinada a prácticas y normas mundiales. Estos Estados que antes generaban y amparaban acciones etnocidas con total impunidad contra sus adversarios políticos, contra los indígenas y las minorías culturales, se ven hoy constreñidos no solo a ser más tolerantes sino también a normar, promover y proteger tanto la diversidad política como cultural, a pesar de que, hasta hace muy poco, promovían su asimilación y disolución. Los proyectos de modernización basados en la estandarización de las individualidades, merced a la integración y el mestizaje entre los diferentes, desaparecieron de las normas jurídicas de los Estados nacionales.

Es importante señalar que el mérito de la democracia liberal no es haber diseñado estrategias de debilitamiento del Estado que favorecieran las luchas de los movimientos sociales, sino haber reconocido la fuerza de estos. Por ello vemos cómo las luchas de los indígenas y las minorías culturales, las luchas de las mujeres[15] por la equidad de género, y las luchas de quienes defienden la diversidad de género[16], introducen nuevos elementos de complejidad de las prácticas sociales. Estos derechos, ayer inexistentes, comienzan a ser codificados en normas legales y aplicados en la práctica. Así como ayer, las luchas obreras y su participación cada vez más importante como sectores reformistas en los bloques hegemónicos de poder lograron el reconocimiento de derechos que hoy parecen naturales, las luchas contemporáneas están dirigidas por otros movimientos sociales cuya participación política permite que se incorporen a los bloques en el

[14] Para profundizar en los retos de la educación y la generación de nuevas ciudadanías, ver en este mismo libro, el análisis de Luis D'aubeterre.
[15] Ver el Capítulo 2, de Blanca Mendoza, sobre el tema de las trayectorias de género en la educación.
[16] Discusión propuesta sobre la socialización y el género, en el Capítulo 7, de Javier González Díez.

poder. Este es un elemento clave de nuestra disertación: la lucha por los derechos educativos de los pueblos indígenas ya se daba en 1940 cuando educadores, en alianza con los antropólogos, convergemos en la misma. Así, por ejemplo, en el Congreso de Pátzcuaro de 1940 se encuentran John Collier, un antropólogo estadounidense, firme defensor de los derechos culturales indígenas, y Moisés Sáenz, un influyente educador mexicano para defender los derechos indígenas en el escenario interamericano del Congreso de Pátzcuaro (Pineda Camacho, 2012). Ello no es gratuito, una vez más: en todos los casos, se proponía fracturar un sistema educativo etnocida que hasta ese momento había llevado adelante el plan de desintegrar a las sociedades indígenas para integrarlas en una nueva unidad nacional mestiza, propuesta que era defendida por no pocas delegaciones y que va a terminar marcando la política del Instituto Indigenista Interamericano creado en 1942.

Asimismo, las experiencias de educación intercultural bilingüe comienzan a darse espontáneamente en indígenas de América Latina. En Ecuador sobresalen las propuestas y prácticas de Dolores Cacuango (MOSEIB, 2013). Sin embargo, solo se comienzan a generar sistemas en América Latina luego de los dos encuentros de Barbados[17] y sobre todo de la entrada en vigencia del Convenio 169 de la OIT, ambos actores internacionales con importante incidencia en las políticas nacionales. La globalización comenzaba a hacer notar sus efectos sobre las instituciones del Estado aun antes de que se empezara a hablar de ella.

Dos décadas después, aparecen nuevas constituciones que garantizan los derechos de los pueblos indígenas descritos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, entre ellos la educación intercultural bilingüe. Estas constituciones, comenzando por la colombiana de 1991 (Artículos 67 y 68), reconocen el derecho de los pueblos indígenas nacionales a tener, como lo establece el Convenio 169 de la OIT, un sistema de educación intercultural y bilingüe.

[17] Ello a pesar de que, en 1957, la Organización Internacional del Trabajo había aprobado el Convenio 107 (OIT, 1957), cuyo objetivo era proteger los derechos laborales de los pueblos indígenas mientras se promueve su integración a las sociedades nacionales, con lo cual se alineaban a la ideología indigenista dominante a escala mundial. Sin embargo, justo es decir que siendo 1957 el año de su promulgación, el 107 intenta una primera aproximación a los derechos de tercera generación.

En consecuencia, así como el derecho a la diversidad cultural permea la democracia liberal propia de los sistemas políticos de sociedades complejas como las producidas por la modalidad de la información y el conocimiento de las sociedades industriales, el ejercicio del derecho a ser culturalmente diferente permea a los sistemas de educación que se ven obligados a diseñar subsistemas educativos que den respuesta a la necesidad de educar en la escuela, garantizando que el educando pueda llegar a los niveles superiores del sistema educativo, sin por ello comprometer la vigencia de los valores y *habitus* de las culturas diferenciadas a las que pertenecen. Este modelo educativo exige una episteme que reconozca la diferencia y que renuncie a producir un perfil de salida único, con un lenguaje nacional, modelos pedagógicos, currículo y didácticas definidos.

Los contenidos programáticos sobre los diferentes temas que forman parte de todo currículo son, al currículo oculto, lo que el habla a las estructuras lingüísticas. Quien habla no pudiera hacerlo si debiera pensar en las reglas gramaticales que hacen comprensibles las ideas que formula. De igual manera, en educación hay una red de valores que son transferidos en todo acto educativo que, si debieran ser enseñados conscientemente como se enseñan las matemáticas, ello no fuera posible. El currículo oculto es el civilizador por excelencia que da sentido a la utilidad formativa de los contenidos científicos. Es aquí donde antropología y educación cruzan sus caminos.

Los cruces conceptuales

Hemos visto cómo antropología y educación cruzan sus caminos, y cómo estos cruces se hacen más frecuentes e indispensables cuando se trata de una educación intercultural bilingüe para el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural.

Como decía Lévi-Strauss, la antropología requiere de alianzas con otras disciplinas de las ciencias sociales, pues estas necesitan de la etnología para intentar sus generalizaciones, y la antropología requiere de las otras disciplinas para enriquecer la fuente de datos e interpretaciones de sus presunciones. Al respecto de la educación, Camacho Zamora (1997) indica que el conjunto de intereses comunes entre

la antropología y la educación giran alrededor de tres grandes ejes: 1. La perspectiva de una etnografía de la educación que permita al educador instalarse desde la observación participante, natural en él, para discernir los temas que ocurren en sus lugares de trabajo; 2. La necesidad de una etnoeducación o antropología de la educación que permita vislumbrar el importante peso que tiene la cultura sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 3. La colaboración interdisciplinaria que permitiría reflexionar lo que debiera hacerse y producirse como resultado de esta alianza (p. 5).

Los gérmenes del matrimonio de conveniencia entre antropología y educación pueden encontrarse en la década de los treinta del siglo XX cuando se establece la escuela de cultura y personalidad donde antropólogos de renombre como Ruth Benedict y Margaret Mead, por solo nombrar a las dos más conocidas, trabajan sistemáticamente sobre los procesos de socialización para entender cómo la cultura influye en la constitución de personalidades (Comitas y Dolgin, 1978). Considerando que los procesos de socialización y reproducción social han sido una preocupación constante de la antropología, y dado que la educación en instituciones escolares tributa a los procesos de socialización[18], no es de extrañar que la educación sea objeto de la curiosidad antropológica y que haya desde la década de los cincuenta una antropología que se haga llamar "educativa", cuando en 1954 se da una conferencia importante sobre la relación entre la educación y la antropología, organizada por George Spindler en la Universidad de Stanford (Comitas y Dolgin, 1978). Como tal, esta disciplina se acerca al aula, a las instituciones educativas, a los contextos de las instituciones educativas, a los sistemas educativos y a la diversidad de las poblaciones que los configuran. Desde esta antropología educativa, la asociación entre ambas disciplinas logra ser útil para entender problemas contemporáneos cada vez más agudos como la educación intercultural bilingüe, allí donde hay pueblos indígenas que mantienen sus lenguas, o la educación intercultural en las escuelas, donde es común la cohabitación de miembros de la comunidad educativa, sobre

[18] Entendemos como procesos de socialización al conjunto de prácticas sociales que permiten el flujo de información entre quienes acumulan conocimientos, habilidades y competencias hacia los miembros de las generaciones de relevo que van a necesitarlos para lograr actuar en consonancia con la reproducción de la sociedad.

todo estudiantes que provienen de culturas diferenciadas, tal como ocurre en las grandes megalópolis; o los problemas que se le presentan a los Estados para integrar inmigrantes.

Tan importantes como estos temas, el matrimonio entre antropología y educación, por las herramientas híbridas que utiliza, está bien dotado para entender cómo se producen los procesos que promueven el desarrollo de las capacidades de innovación en sociedades culturalmente diferenciadas, cómo entender el contraste entre lo que Lévi-Strauss (1978b) llamaba las sociedades frías y las sociedades calientes; es decir, aquellas sociedades, las frías, que son resilientes al cambio y que se encierran en sí mismas y en sus mitos ahistóricos, y las sociedades calientes, que son aquellas proclives al cambio con el menor estímulo. Este es un punto clave de la gestión de las sociedades que buscan incorporarse en las corrientes principales del desarrollo.

Como puede verse, de lo que hablamos es de la necesidad de encontrar en la diferencia cultural las claves para hacer efectivos los derechos que los pueblos de la diversidad cultural han logrado conquistar en las leyes pero que encuentran en la práctica serias y severas dificultades para hacerse valer, para ser aplicados.

En la educación intercultural bilingüe, la antropología, además de lo que ya ha dado, pone sobre la mesa de discusión todo lo que hemos aprendido en un siglo de investigaciones de campo y etnografías sobre cómo funcionan las culturas, la manera cómo los signos y los símbolos en la cultura cobran sentido, cómo los seres sociales formados en ellas generan estructuras estructurantes que se convierten en un mismo y simultáneo movimiento, en estructuras estructuradoras de nuevas estructuras estructurantes (Bourdieu, 1980). En otras palabras, ver a las estructuras sociales en movimiento y a la educación dentro de ella, sea estimulando esos procesos de cambio, sea frenándolos.

También nos enseña a identificar las características de las relaciones interculturales que actúan sobre la escuela pero que se originan fuera de ella, los juegos de poder que en ellas se materializan, los espacios semánticos compartidos[19] creados por las relaciones interculturales, el

[19] Entendemos por "campo semántico compartido" aquel conjunto de signos lingüísticos que para los actores de culturas diversas y en contacto alcanzan un significado similar. Ello ocurre cuando los miembros de ambas culturas asumen una lengua franca que acerque las significaciones, por ejemplo, cuando la sociedad dominante

peso de las diferentes interacciones simbólicas y prácticas, y su impacto sobre los valores éticos y estéticos de las sociedades en contacto, el grado de transformación y las nuevas síntesis culturales que en ambas ocurren.

En lo operativo educacional, la antropología permite reflexionar, en un primer nivel, el impacto que tienen las prácticas culturales contextuales sobre las relaciones sociales al interior de la institución educativa. Luego, en un segundo nivel, nos permite evaluar la relación entre la educación intercultural bilingüe y los modelos pedagógicos, ver cómo estos se operacionalizan, valorar sus efectos sobre las prácticas culturales y adaptarlos a ellas: también nos permite analizar el currículo y sus objetivos explícitos e implícitos. Por último, la antropología nos permite incursionar en las didácticas para incorporar innovaciones que permitan hacerlas más eficaces o, en su defecto, ver cómo se integran instrumentos de transmisión y construcción del saber propios de la diferencia cultural en las didácticas específicas usuales en la escuela convencional.

También nos permite analizar la posible compatibilidad de las epistemes indígenas con las de la ciencia transmitida en los contenidos curriculares. Así, por ejemplo, ver cómo pueden asociarse los saberes de la biología occidental con los conceptos de la vida que tienen todos los pueblos indígenas de América; o cómo incorporar, desde las etnomatemáticas, conocimientos propios en el aprendizaje de las matemáticas occidentales. En efecto, esta no es una tarea fácil, pues de lo que se trata es de lograr que los estudiantes provenientes de sociedades indígenas puedan, si así lo desean, transitar por la totalidad de un sistema educativo que habla mucho de interculturalidad, pero que sigue evaluando a sus estudiantes por aquello que han aprendido de las ciencias, habilidades y competencias deseables en el mundo moderno.

Finalmente, pero no por ello menos importante, la relación entre antropología y educación se hace notoria cuando un Estado, como el ecuatoriano, se reconoce en su Constitución (2008) como intercultural

---

impone, por los medios a su disposición, su lengua a la sociedad dominada. Estos campos semánticos, siempre imperfectos y mediados por las culturas interactuantes, por el grado de dominio entre unas y otras, por el tiempo y la frecuencia en el que ambas interactúan, crean las condiciones en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje deban darse para ser eficaces.

y multinacional y, simultáneamente, define a todo su sistema educativo como "intercultural" en el Artículo 27, donde establece sus características. Si entendemos a la interculturalidad como una relación deseable, respetuosa y equitativa entre culturas, un sistema de educación intercultural debe abrir sus puertas al diálogo de saberes y al reconocimiento mutuo de lenguas y valores éticos y estéticos. Aquí, de nuevo, la relación entre antropología y educación es ineludible.

La conclusión necesaria es que, dado el rol conjunto de ambas disciplinas para entender el aula, la escuela y su contexto, la multiculturalidad creciente, la innovación como motor social, y la defensa de los derechos de las minorías culturales en el seno de estados nacionales, la educación y la antropología, tienen un cruce de caminos que les permite ser útiles la una a la otra.

Referencias

Bartolomé, M.A., Arevelo de Jiménez, N., Bonfil Batalla, G., Mosonyi, E. E., Bonilla, V. D., Ribeiro, D., Castillo Cárdenas, G., Da Silva Pereira, A., Chase-Sardi, M., Robinson, S. S., Coelho dos Santos, S., Várese, S., Moreira Neto, C. y Grünberg, G. (1971). *Primera Declaración de Barbados. Por la liberación de los pueblos indígenas.* Simposio sobre la fricción interétnica en América del Sur. Barbados, del 25 al 30 de enero de 1971.

Bonfil Batalla, G., Mosonyi, E. E., Aguirre Beltrán, G., Arizpe, L. y Gómez-Table (1977). *Nueva Antropología* II(7), 109-125.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. París: Les Editions de Minuit.

Camacho Zamora, J. A. (1997). Antropología y educación en la sociedad contemporánea. *Repertorio Americano* 4, pp. 3-15. Recuperado de: https://search.proquest.com/docview/748386975/fulltextPDF/2F7F4B6CED64525PQ/1?accountid=176861

Clifford, J. (1983). On ethnographic authority. *Representation* 1/2, pp. 118-146.

Clifford, J. (1986). On ethnographic allegory. En *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, James Clifford y George Marcus (eds.), pp. 98-121. Berkeley-Los Ángeles-Londres: University of California Press.

Clifford, J. y Marcus, G. E. (eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, Berkeley-Los Ángeles-Londres: University of California Press.

Comitas, L. y Dolgin, J. (1978). On anthropology and education: Retrospect and prospect. *Anthropology and Education Quarterly* 10(3), pp. 165-180.

Constitución del Ecuador (2008). República del Ecuador, Montecristi: Asamblea Constituyente. Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf

Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia, Bogotá: Corte Constitucional. Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Descola, P. (2005). *On Anthropological knowledge*. Recuperado de: https://philarchive.org/archive/SPEOAK

Descola, P., Lenclud, G., Severi, C. y Taylor, A. C. (1988). *Les idées de l'anthropologie*. París: Armand Colin.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata.

Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata

Faubion; J. D. y Marcus, G. E. (2009). Introduction. Notes toward an ethnographic memoir of supervising graduate research through anthropology's decades of transformation. En *Fieldwork is not what it used to be. Learning an anthropology's method in a time of transition.* Faubion, J. y Marcus G. (eds). pp. 1-31. Ithaca y Londres: Cornell University Press.

Ingold, T. (2017). Suficiente con la etnografía. *Revista Colombiana de Antropología* 53(2), pp.143-159.

Lévi-Strauss, C. (1968). *Mitológicas I. Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, C. (1972). *Mitológicas II. De la miel a las cenizas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, C. (1975). *Antropología estructural I*. Buenos Aires: Eudeba.

Lévi-Strauss, C. (1976). *Mitológicas IV. El hombre desnudo*. México: Siglo XXI.

Lévi-Strauss, C. (1978). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Levi-Strauss, C. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta.

Lévi-Strauss, C. (2003). *Mitológicas III. El origen de las maneras en la mesa*. México: Siglo XXI.

Malinowski, B. (1986). Los argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona: Planeta DeAgostini.

Mansutti-Rodríguez, A. (2008). Interculturalidad, multiculturalidad, pueblos indígenas y democracia. En *Uno y diverso. Diálogos desde la diferencia*. Segovia Y. y Mansutti A. (comps), pp. 107-131. Mérida, Venezuela: ULA. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/216152583_Interculturalidad_multiculturalidad_pueblos_indigenas_y_democracia

Mansutti-Rodríguez, A. (2002). *Le parcours des créatures de Wajari: Organization sociale, systeme regional et migrations chez les piaroas du Venezuela* (tesis doctoral), École des Hautes Études de Sciences Sociales, París.

Marcus, G. E. (2008). The ends of ethnography: Social/cultural anthropology's signature form of producing knowledge in transition. *Cultural Anthropology* 23(1), pp. 1-13.

Ministerio de Educación de la República de Ecuador (2013). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Ministerio de Educación.

Murdock, G. C. (1989). Guía para la clasificación de los datos culturales. Recuperado de: https://desarrollobiocultural.wikispaces.com/file/view/guia_murdock+datos+culturales.pdf

OIT (1957). Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales, 1957 (107). Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107

OIT (1991). Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales, 1989 (169). Recuperado de: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314

Pineda Camacho, R. (2012). El Congreso indigenista de Pátzcuaro (1940), una nueva apertura al indigenismo en las Américas. *Baukara* 2, pp. 10-28. Recuperado de: http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda(10-28).pdf.

Rabinow, P. (1988). Beyond ethnography: Anthropology as nominalism. *Cultural Anthropology* 3(4), pp. 355-364.

Reynoso, C. (1992). Antropología. Perspectivas para después de su muerte. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* 1(1), pp. 15-30.

Reynoso, C. (2011). A propósito de la muerte de la antropología: Reporte de una autopsia demorada. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* IX (10), pp. 11-46.

Reynoso, C. (2018). Teorías antropológicas contemporáneas (FF. y L.-UBA). Recuperado de: http://carlosreynoso.com.ar/teorias-antropologicas-contemporaneas/

UNESCO (s/f). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

Capítulo 2

Antropología, interculturalidad y género. Ejes para discutir la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas en Latinoamérica



Capítulo 2:

Antropología, interculturalidad y género. Ejes para discutir la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas en Latinoamérica

Blanca Edurne Mendoza Carmona

Las situaciones de discriminación e invisibilización que han padecido los pueblos indígenas en Latinoamérica han motivado el surgimiento de un "posindigenismo latinoamericano" (Dietz y Mateos, 2011), enmarcado en movimientos sociales de reivindicación y proyectos sociopolíticos que buscan el reconocimiento de sus derechos, la mejora de su calidad de vida y su participación en el ámbito público teniendo en cuenta medidas afirmativas que garanticen espacios institucionales que les den visibilidad. No obstante, desde el ámbito de las políticas públicas, estos proyectos se han construido, principalmente, con base en la percepción de los conflictos que surgen de la interacción entre grupos sociales con características culturales diferentes como son el racismo, la discriminación y la marginación (Malik, 2000).

Así, en Latinoamérica, en la actualidad, existe un creciente interés por parte de las instancias políticas y sociales para desarrollar políticas públicas que permitan relaciones interculturales pertinentes y respetuosas en diversos ámbitos de la vida pública.

A pesar de la diversidad de contextos y realidades que presentan los pueblos indígenas a lo largo del territorio latinoamericano, existen retos en común relacionados con el acceso a la justicia, la falta de participación política, la marginación económica y sociocultural, y el reconocimiento a su autonomía y territorio (Valdez Santiago et al. 2013; Radcliffe, 2014). Estos retos han generado el surgimiento de organizaciones enfocadas a la atención de las necesidades de estos grupos y la creación de políticas públicas que promuevan un cambio estructural hacia la equidad, reconocimiento e inclusión en el marco del Buen Vivir o *Sumak kawsay*[1].

[1] En el contexto ecuatoriano, el Buen Vivir o *Sumak kawsay* es una expresión del legado conceptual de los pueblos andinos originarios. Desde un sentido muy general, este término expresa un contraste con las tradiciones

Los esfuerzos por lograr este cambio han impactado particularmente en dos ámbitos: el acceso a la educación y la equidad de género; ambos interrelacionados con las condiciones que obstaculizan la mejora de la calidad de vida de las mujeres indígenas.

El presente capítulo busca ofrecer un marco teórico y conceptual para analizar la construcción de trayectorias escolares por parte de mujeres indígenas en Latinoamérica. De forma general, el término "trayectoria" hace referencia a la sucesión de eventos, transiciones y cambios que ocurren en la vida de una persona (Solé, 2014). En el marco de este texto se entenderá el concepto de "trayectorias escolares" como una dimensión de las trayectorias sociales (Elder, Johnson y Crosnoe, 2003) y como un itinerario o "recorrido realizado" (Casal, Merino y García, 2011) por estudiantes provenientes de grupos minoritarios. Parto del supuesto de que las experiencias escolares de estos estudiantes se estructuran a partir de elementos históricos y sociales que condicionan tanto las estructuras de oportunidades (Ogbu y Simons, 1998) que las instituciones educativas ofrecen, como las respuestas y decisiones del propio alumnado hacia la escolarización[2].

Para analizar la construcción de estas trayectorias propongo hacerlo desde cuatro elementos que se encuentran en diferentes niveles conceptuales. Por un lado, desde la antropología de la interculturalidad como una subdisciplina antropológica útil para contextualizar los fenómenos educativos y modelos de educación intercultural desde la interacción entre las nociones de cultura y etnicidad, y la antropología

---

occidentales al reivindicar los fundamentos éticos de las cosmologías andinas (Estermann, 1998; Cortez, 2014; Varese, 2018). El *Sumak kawsay* propone una forma diferente de concebir la noción de "desarrollo", pasando de una ideología capitalista y colonialista a una socialista y decolonial (De Sousa, 2012), y acentuando la relación entre individuo, sociedad y naturaleza desde una "aproximación axiológica y epistemológica indígena" (Varese, 2018, 17). Su uso político se ratificó por primera vez en la Constitución del Ecuador en el año 2008; un evento sin precedentes, ya que fue la primera vez en la historia de Latinoamérica que se reconoce y legitima dentro de una constitución un paradigma de desarrollo desde una perspectiva intercultural y el reconocimiento de los derechos propios de la Naturaleza (Gudynas, 2009).

[2] El contexto europeo ofrece una "antesala" para discutir la construcción de trayectorias escolares de estudiantes provenientes de grupos minoritarios, ya que ahí se han llevado a cabo extensas investigaciones sobre las experiencias escolares del alumnado inmigrante y gitano, considerados como dos de los grupos sociales minoritarios con mayor representatividad en los sistemas educativos europeos (Abajo y Carrasco, 2004; Aparicio, 2007; Crul, Schneider y Lelie, 2012; Alba y Holdaway, 2013). La propuesta analítica que se presenta en este texto surge precisamente de una investigación sobre las trayectorias escolares de jóvenes mujeres marroquíes en España (Mendoza, 2017) en un intento por visibilizar las condiciones, experiencias y negociaciones que las mujeres provenientes de grupos minoritarios viven para ingresar y permanecer en el sistema educativo.

de la educación que ofrece un acercamiento a los sistemas educativos desde una perspectiva antropológica, observando a la educación como un fenómeno social que se lleva a cabo a través de acciones simbólicas contextualizadas, ya sea a partir de la familia, la escuela, la religión u otras instituciones.

Ambas subdisciplinas antropológicas ofrecen un marco adecuado para aproximarnos a los fenómenos escolares relacionados con grupos minoritarios en contextos de diversidad étnica y cultural (Mendoza, 2017). Por otro lado, las nociones de interseccionalidad de género (Creeshawn, 1989) y *borderland* (Anzaldúa, 1987). La primera permite una aproximación a las trayectorias escolares de las mujeres indígenas, teniendo en cuenta que existen diversos elementos conectados a procesos de subordinación de género tales como la etnia, la clase social, la religión, entre otros, que condicionan las experiencias de estas mujeres; mientras que la noción de *borderland* permite observar estas condiciones de subordinación como espacios de transformación social y resistencia.

La triangulación de estos ejes teórico-conceptuales será útil para analizar la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas y visibilizar los elementos que pueden obstaculizarlas, pero, sobre todo, potenciarlas. Con este análisis no se busca ignorar los problemas estructurales de desigualdad y discriminación latentes en las sociedades latinoamericanas hacia las mujeres indígenas, sino ofrecer una perspectiva diferente para promover su acceso y permanencia en los sistemas educativos.

Antropología de la interculturalidad como antesala para la discusión sobre género y educación

Para contextualizar el surgimiento y uso de la antropología de la interculturalidad es necesario primero hablar de sus antecedentes que se remontan a los estudios interculturales en Latinoamérica y de los distintos significados sobre lo que es interculturalidad, además de ofrecer un posicionamiento teórico y conceptual. Es a partir de los movimientos de liberación y reivindicación de los pueblos indígenas, que abogaban por una ideología de transformación social a través

de la descolonización y del reconocimiento de un nuevo Estado multicultural, que se comienzan a tender puentes entre la educación y otras disciplinas de carácter social, como la antropología, como respuesta a "problemáticas" surgidas de la presencia de una diversidad étnica y cultural (Dietz y Mateos, 2011).

Al entender la diversidad como un "problema" que hay que solucionar, y a las culturas desde una perspectiva estructuralista como grupos sociales con fronteras definidas, son creadas leyes y propuestas sociales y políticas enfocadas en la integración de aquellos grupos considerados minoritarios —indígenas, discapacitados, inmigrantes— con un enfoque compensatorio, particularmente dentro del contexto educativo (Pedroza, Villalobos y Reyes, 2015). Aparece, entonces, la llamada pedagogía de la interculturalidad, como respuesta a sistemas educativos multiculturales[3] y con el objetivo de lograr una interdisciplinariedad en el estudio de las minorías.

Sin embargo, a pesar de que la antropología y la pedagogía comparten propuestas epistemológicas y paradigmas comunes de las ciencias sociales (Dietz, 2016), también discrepan entre ellas, ya que la antropología critica el hecho de que la pedagogía dé más prioridad a la obtención de datos relacionados con los procesos educativos —la praxis pedagógica— por sobre un análisis teórico que fundamente los procesos de transmisión y adquisición de rasgos y elementos culturales, considerados clave en el proceso educativo (Colom y Mèlich, 1994; Dietz, 2016)[4].

Otras críticas hacia la pedagogía de la interculturalidad se relacionan con el uso indiscriminado de conceptos, provenientes, sobre todo, de la antropología, y con el hecho de que dentro del contexto educativo se esencialice la diferencia cultural y se conciba como un problema que hay que solucionar (Jociles, Franzé y Poveda, 2012; Mendoza, 2017). Para sortear estas discusiones entre ambas disciplinas surge un tercer

[3] En el plano fáctico de la diferencia entre lo multi y lo intercultural, el primero se entiende como la existencia de una diversidad de elementos culturales (religión, lenguaje, normas), mientras que el segundo se refiere a la interacción entre estos elementos con la etnicidad (Dietz, 2012).

[4] Concuerdo con Mansutti (ver Capítulo 1 de este libro), en que, si bien la antropología puede analizar la educación como objeto de estudio, no es una ciencia que pueda o deba sustituirla, No obstante, la pedagogía puede enriquecerse mucho de la antropología para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las condiciones socioculturales que los modelan.

campo: el de los estudios interculturales, con el objetivo de comprender cómo las relaciones individuales y colectivas se articulan en contextos de diversidad cultural (Dietz, 2016).

Uno de los grandes aportes de estos estudios interculturales es la transición de lo multicultural hacia lo intercultural, además de darle continuidad a la discusión sobre qué se entiende por esta última. En Latinoamérica, la aparición y uso de este término se relaciona particularmente con los grupos indígenas, los cuales han hecho esfuerzos durante las últimas décadas por redefinir sus identidades étnicas, exigiendo visibilidad y el reconocimiento de sus derechos. Así, los estudios interculturales se encuentran vinculados a dos cuestiones: a la reivindicación de las identidades indígenas, por un lado, y a los flujos epistemológicos del Sur que promueven el replanteamiento de diversos aspectos para reconfigurar la vida social, política, educativa y cultural desde un enfoque decolonial, por otro.

En la intersección de todos estos aspectos se encuentra también el género y la discusión sobre la situación de las mujeres indígenas en Latinoamérica, relacionada con las condiciones de pobreza, violencia e inequidad social que experimentan en diferentes contextos. En el caso particular de estas mujeres, nacen políticas orientadas al reconocimiento de sus derechos culturales (educación, identidad y acceso a la tecnología), derechos de acceso al territorio y recursos naturales, derechos políticos, derechos económicos y alimentarios, derecho a la salud (reproducción, sexualidad y no violencia)[5] (CONAMI, 2012).

Por lo tanto, ya que la "interculturalización" de las políticas públicas y de los diversos ámbitos políticos y sociales se encuentra en marcha, se hace necesario que los estudios interculturales tengan una base teórica, metodológica y epistemológica que nos permita aproximarnos a las realidades, experiencias y necesidades de los diversos grupos sociales. Surge así la antropología de la interculturalidad como una subdisciplina que se encargará de indagar los fenómenos educativos desde el marco de los estudios interculturales, mientras que "vigila" el uso de los conceptos cultura, etnicidad y diversidad, tan presentes

[5] Algunos ejemplos son los programas: Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México, Diplomado para el fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas en México y América Latina. Modelo participativo de atención a la violencia y salud reproductiva de las mujeres indígenas, Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, Consejo Nacional de la Mujer.

en los estudios antropológicos. Esto con el objetivo de evitar caer en un relativismo cultural radical que nos conduzca al etnocentrismo y a la creación de prejuicios (Geertz, 2006). Pero antes de continuar con la discusión, considero relevante lanzar la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de cultura?

Cuando trabajamos con temas relacionados con lo intercultural es necesario hacer un posicionamiento conceptual sobre lo que entendemos por cultura y no dar su significado por sentado, sino someterlo a una revisión, ya que de lo contrario podríamos caer en una banalización del mismo (Giménez, 2005).

En palabras de Díaz de Rada (2012), existen múltiples usos cotidianos que parecen definir y simplificar la cultura a "un amorfo mercadillo de objetos dispares, trajes regionales, pactos políticos, organizaciones empresariales, clases de griego y maratones populares" (p. 17). Tomo la interpretación simbólica de "las culturas" —y no "cultura" como un concepto universal, homogéneo e inmutable— como un punto de partida para superar el enfoque prescriptivo de la misma hacia uno constructivo y flexible.

Desde esta interpretación, las culturas se perciben como un esquema de significaciones representadas a través de símbolos que nos permiten comunicarnos y construir/reproducir conocimientos y actitudes (Geertz, 2006); en este sentido, la principal herramienta simbólica del ser humano (Brito, ver Capítulo 3 de este libro) es el lenguaje y las técnicas simbólicas inherentes a este. Estos símbolos son las expresiones de ideas, actitudes, valoraciones o creencias que, al ponerse en uso, se traducen como prácticas culturales (Giménez, 2005). Las estructuras culturales que se conforman a partir de la creación de un sistema de símbolos pueden servir como fuente de información para establecer y legitimar procesos sociales y psicológicos que moldean la conducta de las personas.

Sin embargo, una crítica a la interpretación simbólica es que al inferir que los sistemas de símbolos dan forma a las estructuras culturales se vuelve a caer en una postura prescriptiva de la misma, y que además estas estructuras parecen particulares y exclusivas de un grupo social, por lo que hablar de "culturas" como si se tratara de grupos sociales con fronteras culturales bien cerradas y delimitadas deja fuera la

posibilidad de una construcción cultural heterogénea y de un diálogo intercultural. Considero que cada miembro de un grupo social puede ser partícipe de distintos símbolos y significados culturales, es decir, que no somos representantes de una cultura, sino que participamos del uso de distintos elementos culturales de acuerdo a las características de nuestro contexto y a los procesos sociales e históricos en los que estamos insertos. La cultura es, por lo tanto, la forma en que vivimos, son las reglas que utilizamos para relacionarnos con otras personas, las reglas con las que las demás personas realizan su acción social y la descripción que hacemos de estas reglas (Díaz de Rada, 2012).

Este posicionamiento conceptual sobre qué se entiende por "cultura" permite introducir significados sobre lo que es interculturalidad en el marco de este trabajo. La interculturalidad conlleva una finalidad, una acción que se basa en la interacción entre individuos y grupos sociales diversos. La tendencia, tanto latinoamericana como internacional, ha oscilado entre la función política e institucional de la interculturalidad: creación de planes y programas pensados para operacionalizar las demandas de los grupos oprimidos a partir de promover espacios para una interacción armónica sin conflictos; una "utopía angelical" (Gasché, 2008) y una función académica y no gubernamental que busca fortalecer un "diálogo de saberes" (saber ser, saber hacer, saber conocer) desde una perspectiva científica y tradicional (Díaz y Gómez, 2003; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011).

Ahora, si bien el discurso intercultural tiene una presencia fuerte en las agendas políticas de los países latinoamericanos, considero que también puede ser una poderosa herramienta ideológica al buscar la interacción y el reconocimiento de la diversidad cultural como la mayor fortaleza de los grupos sociales, sin caer en la "utopía angelical" de la convivencia armónica e idílica, sino aceptando que existen relaciones de poder que moldean estas relaciones y que los conflictos son parte del diálogo intercultural, buscando estrategias para gestionarlos de forma justa y equitativa. Por lo tanto, concibo la interculturalidad no como el diálogo entre culturas esencialistas, limítrofes y fragmentadas, sino entre individuos y grupos sociales que pueden compartir o no símbolos y elementos culturales[6].

[6] Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural con los que trabajé durante mis estudios de maestría, ellos distinguían diversos "niveles" de diálogo intercultural, uno que se daba

Siguiendo esta lógica, la antropología de la interculturalidad nos permite evidenciar y analizar las interacciones entre grupos sociales culturalmente diversos, tanto al interior como al exterior del propio grupo, teniendo en cuenta que estas interacciones siempre se dan en condiciones de desigualdad y de estructuras jerárquicas, como es el caso del contexto educativo. Estas interacciones pueden ser analizadas a través de los ejes de diferencia, desigualdad y diversidad (Dietz y Mateos, 2011).

El eje de diferencia se enfoca, paralelamente, en las identidades y cómo estas se construyen a partir de su contraste con la "otredad", la etnicidad. La diferencia también se entiende desde la capacidad de los individuos para adaptarse o lograr una aculturación a los entornos sociales y culturales.

El estudio de los procesos de aculturación es relevante para analizar fenómenos escolares relacionados con grupos minoritarios, como el caso de las mujeres indígenas[7]. El eje de desigualdad tiene un enfoque particular en el ámbito educativo ya que permite el análisis de los procesos de estratificación social y económica, que a su vez se interseccionan con la cuestión del género, lo que conlleva al desarrollo de políticas compensatorias que perciben las diferencias como desventajas cuya solución es homogeneizar los espacios educativos. Esto se puede ejemplificar con la creación de regímenes de género que marcan límites culturales y restricciones del sistema educativo (Connell, 2001): relaciones de poder, divisiones del trabajo, patrones de conducta y la simbolización de roles, muy relacionados con el eje de diversidad. Este último se enfoca en el análisis de los procesos de asimilación y aculturación que surgen de la interacción entre grupos "dominantes" y "dominados" que esencializan las diferencias convirtiéndolas en estereotipos.

El eje de diversidad hace énfasis en la pluralidad y complejidad de los grupos e individuos, para analizar las experiencias particulares de

---

al interior de su propia comunidad y grupo étnico, y otro que se daba con aquellos considerados "mestizos-urbanos" (ver Mendoza, 2013).

[7] De acuerdo con Gibson (1988), la aculturación es más efectiva cuando se relaciona con procesos aditivos, que son estrategias que promueven la inserción socioeconómica de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios sin que tengan que renunciar a sus referentes culturales y étnicos.

estos y su interacción con otros grupos, en especial los considerados "mayoritarios".

Estos ejes comparten dos puntos en común: el reconocimiento de la heterogeneidad frente a la simplificación de la diversidad cultural que esencializa y origina prejuicios sobre determinados grupos sociales (Said, 2005), por un lado; y el reconocimiento de diversas estructuras de poder-subordinación que se interseccionan entre sí, y que originan confrontaciones y resistencias frente a las desigualdades sistemáticas, particularmente las que enfrentan las mujeres (May, 2015).

Teniendo presentes estos ejes, podemos analizar situaciones de reproducción, negociación, resistencia y cambio relacionadas con fenómenos interculturales en su intersección con el género y con aquellos elementos que influyen en los procesos de subordinación como son las cuestiones de la raza, etnia, religión, clase, entre otras.

Para esta triangulación teórico-conceptual, y pensando en comprender e interpretar la construcción de trayectorias académicas de mujeres indígenas, es importante tener en cuenta tres dimensiones complementarias propuestas por Dietz y Mateos (2011), que nos permiten hacer un análisis de la diversidad en contextos interculturales: una dimensión "inter-cultural" centrada en la diversidad de prácticas culturales correspondientes a distintos contextos, situaciones y grupos sociales, pero que también es útil para visibilizar procesos de resistencia y reivindicación que subyacen a "lógicas compuestas de opresión" (Macleod, 2014) desde la idea de la interseccionalidad de género; una dimensión "inter-actoral" que analiza pautas de negociación durante el intercambio de saberes desde una localización "fueradentro" (La Barbera, 2012b) de los grupos sociales que comparten elementos culturales.

Estas negociaciones también pueden darse al interior de estos grupos al cuestionar y negociar normas o reglas socioculturales, como en el caso de los roles de género; y la dimensión "inter-lingüe" encargada de analizar los contextos y competencias que intervienen en la "traducción de horizontes lingüísticos y culturales" (Dietz y Mateos, 2011, p. 52), tanto diversos como asimétricos.

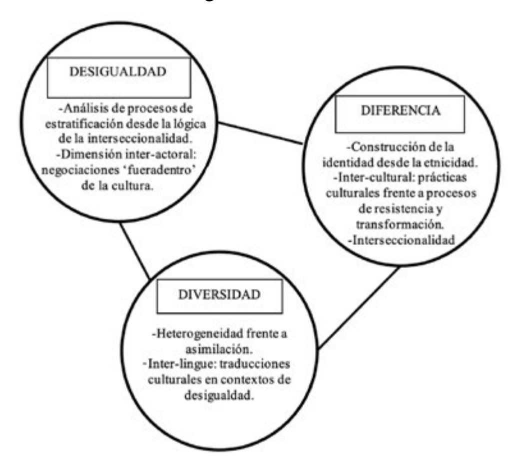
En el análisis de las prácticas y elementos culturales, además de tener en cuenta las diferencias que estos marcan entre un grupo

social y otro, es necesario identificar las formas en las que organizan el interior de un mismo grupo social.

La organización interna de la diversidad cultural conlleva negociaciones dentro del mismo grupo sobre qué significados son válidos; esto genera resignificaciones en los mismos, en las identidades de sus miembros y en los roles que desempeñan al interior de sus grupos. La mirada etnográfica es clave para el análisis de la diversidad, ayudando a reconocer y descifrar los reclamos y reivindicaciones de los grupos minoritarios (Dietz, 2011).

La etnografía es la herramienta metodológica que la antropología nos ofrece para esta tarea, reconociendo la pluralidad de las identidades culturales y étnicas, así como la importancia de una mirada interseccional.

Figura 1. Triangulación desigualdad, diferencia y diversidad desde un enfoque de género



Fuente: Elaboración propia a partir de Dietz (2011, 2016).

Este análisis se realiza en contextos interculturales insertos en diversos espacios sociales, buscando articular una escala local con procesos nacionales y globales (Rockwell, 2009). En este sentido, el campo educativo es uno de los espacios donde pueden observarse propuestas y esfuerzos por erradicar situaciones de discriminación y

desigualdad que afectan a los pueblos indígenas (Mato, 2009), pero también como paliativo para eliminar las brechas de género en los distintos ámbitos sociales, económicos y políticos. Es importante, entonces, hablar sobre la cuestión de la educación intercultural en Latinoamérica y su conexión con los debates sobre equidad de género y las experiencias de las mujeres.

Interseccionalidad en contextos interculturales: localización, subordinación y "frontera"

La noción de interculturalidad en Latinoamérica ha comenzado a oscilar entre dos tendencias educativas y políticas: hacia los esfuerzos de los grupos indígenas por lograr un empoderamiento de su contexto social y político; y hacia la inserción de la interculturalidad en el currículo escolar como un elemento enriquecedor de los procesos de formación más que como un "problema" para el mismo (Dietz y Mateos, 2011), contrario a la perspectiva del "multiculturalismo benevolente"[8] (Gibson, 2009) de la pedagogía intercultural.

Estas tendencias han influenciado el diseño de propuestas y modelos educativos de diversos países. Sin embargo, una crítica a estos modelos es que, aunque aparentemente son diferentes de aquellos "tradicionales", cuando se comparan a un nivel práctico no son tan distantes, ya que ambos se enmarcan en un mismo contexto sociopolítico que muchas veces tiene fines nacionalizantes e integracionistas (Dietz, 2016), dejando de lado la heterogeneidad de los contextos, realidades y necesidades educativas de los grupos indígenas.

A pesar de esta contradicción, es importante reconocer que el discurso sobre la interculturalidad y la educación intercultural en Latinoamérica no es homogéneo, sino que depende de varios elementos locales, nacionales e internacionales. Por ejemplo, en Brasil, el término se utiliza para posicionar la educación intercultural indígena, con el objetivo de formar "monitores indígenas bilingües" para fomentar el rescate y revalorización de las lenguas y culturas indígenas (Paladino, 2010). En Guatemala, el discurso de la educación intercultural se

[8] En el contexto estadounidense, este enfoque se orienta al alumnado "culturalmente diferente" desde la idea de que son estudiantes con deficiencias y que por lo tanto representan un reto para las instituciones educativas.

relaciona con el surgimiento de proyectos para impulsar la educación formal de niños indígenas a partir de la capacitación de docentes en Educación Bilingüe Intercultural (Moya, 1997). En Colombia, desde la pedagogía de "la Madre Tierra" se comienza a hablar de una educación intercultural que se adapte a las necesidades particulares de cada comunidad indígena (Rivera, Osuna y Rodríguez, 2017).

En Ecuador, el concepto aparece relacionado al campo educativo a través de los procesos de revitalización de las lenguas y culturas indígenas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (DINAEIB) (Conejo, 2008) y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En México, el concepto cobra auge a partir de la creación del Programa Nacional de Educación (PRONAE) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Así, en los países latinoamericanos, la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) se institucionaliza en sistemas educativos enmarcados en contextos donde existen movimientos de reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas (Dietz y Mateos, 2011; Mendoza, 2013). Es por esto que en Latinoamérica "lo intercultural" pasa a ser un sinónimo de "lo indígena"[9].

Lo interesante de estas tendencias educativas y políticas sobre lo intercultural es tanto su análisis sobre el surgimiento de una "*intelligentzia* indígena" (Dietz y Mateos, 2011), refiriéndose a los grupos de profesionales indígenas que actualmente desempeñan un papel importante en los procesos de democratización abogando en "ambos lados de la trinchera política" (Schubert, Tetzlaff y Vennewald como se citó en Dietz, 2016) a partir del desarrollo de competencias interculturales; es decir, entablando un diálogo de saberes entre lo "tradicional" y lo "moderno"; así como también su enfoque en la cuestión de la desigualdad de género, y su potencial para impulsar el empoderamiento de las mujeres indígenas y su participación en diversos ámbitos de la vida pública.

En esta materia destacan los intentos de las políticas compensatorias por incorporar a estas mujeres a la participación política, para

[9] Estoy consciente de la postura simplista y reduccionista de esta información sobre los discursos interculturales en Latinoamérica, que deja de lado la historia conflictiva y de luchas de los diversos grupos étnicos por lograr un reconocimiento social y político en sus países. No es mi intención minimizar estas cuestiones, sino ofrecer, con fines prácticos, un panorama (muy) general del uso del término en diversos contextos.

prevenir la violencia y mejorar la salud reproductiva, y para su acceso y permanencia en la educación formal[10].

Así, los cambios legislativos en Latinoamérica han permitido una nueva forma de relaciones entre las comunidades indígenas y el Estado, propiciando el surgimiento de políticas públicas con un enfoque hacia el reconocimiento, equidad y Buen Vivir. Este cambio de enfoque se ha dado en el marco de los debates internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas (Valdez Santiago et al., 2013), haciendo énfasis en la perspectiva de género y la interculturalidad como ejes centrales para lograr mejoras sustanciales en la calidad de vida de estos pueblos.

> Desde el campo de la investigación intercultural y educativa, es importante conocer la diversidad de demandas y expectativas del alumnado indígena para comprender la construcción de sus trayectorias escolares y el impacto que estas tienen en su desarrollo tanto individual como colectivo, así como en su participación social. (Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008)

En el caso particular de las mujeres indígenas, hay que considerar también la diversidad de historias y experiencias que viven a lo largo de sus trayectorias escolares, y que, a pesar de tener una presencia cada vez mayor en el sistema educativo, enfrentan mayores riesgos de no acceder a la educación superior y de sufrir transgresiones a sus derechos humanos. Desde esta lógica, se critica la idea de una "triple opresión" de las mujeres indígenas —por clase, etnicidad y género—, ya que observa cada uno de estos elementos como una categoría aislada que no tiene relación con otros elementos locales y globales que influyen en las condiciones y experiencias de estas mujeres. Más allá de esta "triple opresión" se propone un análisis interseccional que examine las "lógicas compuestas de opresión" (Macleod, 2014), entendiéndolas como un "entretejido" de diversos elementos sociales, culturales, políticos, históricos y económicos que se interseccionan de

[10] Algunos de los organismos latinoamericanos encargados de proponer estas políticas compensatorias son la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres), el Proyecto para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE), el Consejo Nacional de la Mujer (CONAMU), entre otros.

forma particular en las diferentes realidades y producen situaciones específicas (Anthias y Yuval-Davis, 2010).

Un análisis estructural de las condiciones que afectan la calidad de vida de las mujeres indígenas no debería dar prioridad a una única cuestión —clase, etnia, género— sino resaltar la interacción entre estas con aquellos elementos particulares de su contexto, una interseccionalidad.

Este término surge de los estudios feministas en la década de los ochenta, y fue instaurado por la académica afroamericana Kimberlé Crenshaw (1989). Su objetivo es aportar un nuevo marco de análisis al debate sobre la influencia de elementos como la etnia, raza, género y clase en los procesos de subordinación de las mujeres. Pero la interseccionalidad también se relaciona con los múltiples resultados de la interacción entre otros factores como los sociales, culturales, económicos y políticos (Brah y Phoenix, 2004), teniendo en cuenta que el momento histórico definirá las condiciones particulares de opresión de las mujeres, así como sus necesidades.

Por esta razón, se considera un problema que los gobiernos —a través del diseño y propuesta de la políticas públicas y modelos educativos— aborden de forma separada los problemas de discriminación por etnia, género y clase (Macleod, 2014). En vez de esto, la teoría de la interseccionalidad aboga por una deconstrucción de las nociones esencialistas de cultura e identidad, descentralizando los discursos dominantes sobre la construcción del género (La Barbera, 2012a) y contribuyendo a la producción de un conocimiento crítico y reflexivo sobre las diversas experiencias y realidades de las mujeres.

En este sentido, el género, como categoría de análisis, está influenciado por las múltiples localizaciones sociales que lo estructuran, y la teoría de la interseccionalidad es útil para reconocer las características y diversidad de estas localizaciones (Mendoza, 2017). De acuerdo con La Barbera (2012b), esto se conoce como "políticas de localización", las cuales ayudan a aproximarnos y comprender las diversas condiciones en las que las mujeres enfrentan determinadas situaciones de discriminación.

Hasta aquí se ha hablado de cómo diversos elementos y localizaciones sociales se interseccionan e influyen en las condiciones de

marginación y subordinación de las mujeres, particularmente las indígenas. Sin embargo, estas condiciones no son asimiladas de forma pasiva por las mujeres, sino que son fuente de espacios de resistencia y lucha de poder por parte de estas actoras[11]. Para explicar cómo estas condiciones-localizaciones promueven el surgimiento de procesos de resistencia, introduzco el concepto de *borderland* o "frontera", aportado desde la teoría feminista chicana por Gloria Anzaldúa (1987), y que se interpreta como un lugar epistemológico que nos ofrece nuevas perspectivas para analizar los procesos de opresión y discriminación que enfrentan las mujeres desde las distintas localizaciones donde se encuentran (Mendoza, 2017), pero también para comprender cómo estas condiciones las llevan a desarrollar un pensamiento crítico sobre las situaciones de injusticia social que experimentan[12].

> *A borderland is a vague and undeterminated place created by the emotional residue of an unnatural boundary (…), the psychological borderlands, the sexual borderlands, and the spiritual borderlands (…). In fact, the Borderlands are physically presented whenever two or more cultures edge each other, where people of different races occupy the same territory, where under and upper classes touch, where the space between two individuals shrink with intimacy.* (Anzaldúa, 1987, p. 19)[13]

Si bien la idea de "frontera" sugiere un espacio de contención y restricción, también tiene un potencial de emancipación al generar condiciones para que las mujeres reflexionen y critiquen las situaciones que las subordinan, originando procesos de transformación hacia una sociedad más justa (Mohanty, 2003) y la redefinición de sus identidades

[11] En el Volumen I, capítulo VI, de su libro *Historia de la Sexualidad* (1977), Foucault escribe "*Where there is power there is resistance*" ("Donde hay poder, hay resistencia").

[12] Para profundizar en los aportes del feminismo chicano y la noción de *borderland* sugiero revisar los trabajos de Sonia Saldívar (1991) *Feminism on the Border: Chicana Gender Politics and Literature;* Chela Sandoval (2000) *Methodology of the Oppressed* y "AfterBridge: Technologies of Crossing", en *This bridge we call home* (Anzaldúa G. y A. Keating, eds., 2002); Margarita Almela, María García, Helena Guzmán y Marina Sanfilippo (2013) *Mujeres en la frontera*.

[13] Una frontera es un lugar vago e indeterminado creado por los residuos emocionales de un límite no natural (...), las fronteras psicológicas, las fronteras sexuales y las fronteras espirituales (…). En efecto, las Fronteras son físicamente representadas cuando dos o más culturas se encuentran, cuando la gente de distintas razas ocupa un mismo territorio, cuando clases altas y bajas entran en contacto, cuando el espacio entre dos individuos disminuye íntimamente [traducción propia].

como mujeres desde los elementos que estructuran sus localizaciones particulares: género, clase, raza, etnia, religión, entre otros. Así, se puede observar que el análisis desde una perspectiva interseccional permite una comprensión más integral y fluida de las identidades de las mujeres en condiciones de minoría.

Intersección entre interculturalidad y educación desde una mirada antropológica

Para acercarnos a las realidades de las mujeres indígenas dentro de contextos educativos, propongo hacerlo a partir de dos posturas antropológicas: antropología de la interculturalidad y antropología de la educación. Al tener en común el enfoque antropológico, ambas subdisciplinas tienen como centro el estudio de estructuras culturales, su relación con la construcción de las identidades étnicas y el análisis de fenómenos interculturales en diversos contextos, como el educativo.

Cuando se analizan fenómenos relacionados con lo intercultural es importante rescatar la noción de etnicidad. Por un lado, la etnicidad se relaciona con un aspecto organizativo de los grupos sociales y la interacción que existe entre ellos; y por otro, con un aspecto semántico-simbólico vinculado con las negociaciones que se realizan tanto a nivel individual como grupal, y que crean sentidos de identidad y pertenencia (Dietz, 2016). La etnicidad es un derivado del contacto intercultural porque no solo estructura la relación entre individuos de distintos grupos, sino también las relaciones de estos individuos al interior de su propio grupo (Mendoza, 2013). Se podría decir que la etnicidad es la forma en cómo se organiza la diversidad de un grupo social, y que, por lo tanto, dentro de un mismo grupo podemos encontrar una diversidad de actitudes, conductas y formas de pensar.

La construcción de identidades étnicas por parte de estudiantes provenientes de grupos minoritarios está intrínsecamente relacionada con sus experiencias educativas, como es el caso de indígenas, afroamericanos e inmigrantes (Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008; Carrasco y Pàmies, 2015), influyendo a su vez en ellas y en las trayectorias escolares de este alumnado. Esta relación entre las identidades étnicas y las experiencias escolares es moldeada por factores como la creación

de modelos multiculturales que perciben la diversidad como un problema que conlleva obstáculos para los objetivos institucionales, tales como la visión deficitaria de los perfiles socioacadémicos de este alumnado (comúnmente asociada a su origen étnico y nacional), el desconocimiento de la lengua (en el caso de estudiantes inmigrantes e indígenas), un bajo nivel de instrucción en el entorno familiar (sobre todo en familias provenientes de contextos rurales, aunque no se ha demostrado que este sea un factor determinante para sus trayectorias escolares) y la deserción escolar, motivo de factores económicos y culturales (como es por género) (Carrasco, 2003; Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008), entre otros.

Como puede verse, gran parte de estos factores están relacionados con las representaciones etnificadas que las instituciones y agentes escolares tienen de este alumnado, lo que a su vez condiciona las respuestas del mismo frente a la escolarización y sus experiencias educativas[14] (Ogbu y Simons, 1998; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). Resulta necesario analizar las fronteras —sociales, culturales y étnicas— que se establecen entre los grupos minoritarios y los grupos mayoritarios para descubrir qué elementos obstaculizan la construcción de tus trayectorias escolares, pero también para conocer qué elementos las promueven.

El contexto escolar, como un entramado de contactos sociales e interculturales (García Castaño y Pulido, 1994), ofrece un espacio para analizar los fenómenos educativos relacionados con cuestiones étnicas, culturales y de género (Mendoza, 2017). Desde los aportes de la antropología de la educación, que en este texto se aborda desde su interés por conocer y analizar las experiencias educativas de estudiantes provenientes de grupos minoritarios, se distinguen dos contextos centrales para comprender las dinámicas escolares y familiares-comunitarias que influyen en las trayectorias de este alumnado: el contexto educativo y el contexto ecológico-cultural (Pàmies, 2006). El contexto educativo refiere a las respuestas educativas de los grupos mayoritarios frente a la presencia de grupos minoritarios, tanto a nivel

[14] Ogbu y Simons (1998) afirman que el desempeño académico de los grupos minoritarios depende de las "fuerzas comunitarias", que son las actitudes y respuestas que los grupos tienen a partir de su historia de contacto con los grupos mayoritarios.

individual (de cada actor educativo) como de las propias instituciones (ámbito político). El contexto ecológico-cultural se deriva de los aportes de Ogbu (1992), que lo representa a través de tres elementos: la estructura de oportunidades percibida por los grupos minoritarios a partir de su contacto con los grupos mayoritarios o dominantes; la estructura cognitiva referida a cómo el alumnado de los grupos minoritarios interpreta la escolarización a partir de su percepción de la realidad social, condicionada por los grupos dominantes, y de cómo es representado en ella[15]; y la historia de contacto, que son las experiencias a partir de las interacciones sociales, ya sean reales o simbólicas, entre grupos minoritarios y mayoritarios.

Estos elementos condicionan las dinámicas comunitarias del alumnado, lo que a su vez influye en las dinámicas escolares. Estos dos contextos enmarcan dos dimensiones que son de utilidad para posicionar las experiencias de las mujeres indígenas en la educación, y comprender qué condiciones obstaculizan o promueven sus trayectorias: una dimensión social-institucional, estructurada por las condiciones culturales y políticas impuestas por la sociedad mayoritaria y su influencia en los grupos minoritarios; y una dimensión familiar-comunitaria, referida a la percepción y valoración que las familias y comunidad de origen hacen de la escolarización propuesta por la sociedad mayoritaria (Pàmies, 2006; Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M. y Todorova, 2008). Sin embargo, considero que también es fundamental tomar en cuenta los propios significados y la valoración que las mismas mujeres dan a su educación y su capacidad de agencia, por lo que propongo una tercera dimensión, la dimensión personal, para resaltar aquellas características que conforman la personalidad y

[15] Suárez-Orozco C. y Suárez-Orozco M. (2001) denominan esto como el *social mirroring* (reflejo social) para explicar cómo la forma en la que los estudiantes provenientes de grupos minoritarios son tratados y representados por parte de la sociedad mayoritaria influye en la construcción de sus identidades y en sus respuestas hacia la escolarización. Los autores describen tres tipos de identidades que se desarrollan a partir del "reflejo social": *ethnic flight* (huida étnica), en la que los individuos deciden "abandonar" su identidad étnica para asimilar la de la cultura mayoritaria y así evitar situaciones de discriminación; a*dversarial identities* (identidades contradictorias), que se refiere a cómo los individuos construyen y refuerzan su identidad en oposición a la de la cultura mayoritaria como protesta a condiciones históricas de opresión; y *transcultural [bicultural] identities* (identidades biculturales), que concierne a la capacidad de los individuos para adaptarse y tomar características de ambas culturas, lo que en palabras de Gibson (2009) se conoce como aculturación aditiva.

expectativas de cada estudiante (Mendoza, 2017), así como su agencia ya sea para reproducir, resistir y/o transformar sus condiciones[16].

La intersección de estas dimensiones permitirá analizar las condiciones de opresión y subordinación que enfrentan las mujeres indígenas desde distintos contextos: educativo (rol de la sociedad mayoritaria y las instituciones) y familiar-comunitario (rol de la familia y comunidad de origen en sus trayectorias académicas), pero también permitirá considerar la agencia (dimensión personal) que estas mujeres ponen en uso en su día a día.

[16] Para fundamentar este término es necesario primero "dislocarlo" de dos problemas en su definición: comparar agencia con libre albedrío y establecer la resistencia como una consecuencia inevitable de la agencia (Ahearn, 2013). Esta última idea se ha desarrollado, sobre todo, dentro de los estudios feministas, al establecer que las mujeres demuestran su agencia únicamente al resistir estructuras patriarcales; sin embargo, la agencia no debe reducirse solo a la capacidad de resistencia. De acuerdo con Giddens (1984), existe un vínculo intrínseco entre agencia y estructura, lo que implica que las acciones de las personas son moldeadas por la estructura social donde están insertas, ya sea para reforzar o reconfigurar esta estructura. Otro aporte importante a la definición de este concepto es el que hace Bourdieu (1977) a partir de la idea de habitus, que se refiere a la condición habitual o particular de un cuerpo. Bourdieu establece que las prácticas y representaciones sociales están condicionadas por las "estructuras estructurantes" de las que emergen. Estas prácticas reproducen o reconfiguran el habitus de las personas a través de un número ilimitado de posibles acciones, pensamientos y percepciones, cada una de las cuales está imbuida de significados y valores construidos culturalmente (Bourdieu, 1977; Ahearn, 2013). No obstante, tanto Bourdieu como Giddens enfrentan el dilema de explicar cómo la reproducción social, lograda a partir de la agencia estructurada de los individuos, puede dar paso a la resistencia y la transformación social. De Certeau ([1984] 2011) intenta sortear este dilema al establecer que existen microprocesos de resistencia en las acciones cotidianas de las personas, y que, por lo tanto, es importante que pongamos atención al "cotidiano" como categoría de análisis para comprender cómo la agencia de las personas configura procesos de transformación social.

Figura 2. Triangulación para el análisis de trayectorias escolares de mujeres indígenas

Trayectorias escolares
Antropología de la Educación
Antropología de la Interculturalidad
Análisis de las experiencias escolares de los grupos minoritarios
Estudio de fenómenos educativos relacionados con los grupos minoritarios en contextos de diversidad étnica y cultural
Identidad
Cultura
Etnicidad
Contexto educativo
Dimensión social-institucional
Contexto ecológico-cultural
Dimensión familiar-comunitaria
Dimensión personal
Desigualdad/ -Dimensión inter-actoral
Diferencia/ dimensión inter-cultural
Diversidad/dimensión inter-lingüe
Género
Interseccionalidad
Borderland

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

El objetivo de este texto ha sido ofrecer un marco teórico y conceptual para analizar la construcción de trayectorias escolares por parte de mujeres indígenas en Latinoamérica, para lo cual se ha propuesto un análisis a partir de la triangulación de cuatro elementos: la antropología de la interculturalidad, como una subdisciplina antropológica útil para contextualizar los fenómenos educativos y modelos de educación

intercultural; la antropología de la educación, interesada en conocer y analizar las experiencias educativas de estudiantes provenientes de grupos minoritarios; la interseccionalidad de género, que toma en cuenta la influencia de diversos elementos como la etnia, raza, género y clase en los procesos de subordinación de las mujeres; y la noción de *borderland*, que permite observar estas condiciones de subordinación como espacios de transformación social y resistencia.

La fuerza que han cobrado durante las últimas décadas los movimientos de revitalización y reivindicación de los grupos indígenas exigen la necesidad de promover espacios de transformación social a través de una ideología de descolonización y el reconocimiento de una pluralidad en las identidades, experiencias y necesidades de estos pueblos.

Este interés se expande al contexto educativo, donde la cuestión de la participación de las mujeres indígenas cobra relevancia debido a que lo que sabemos sobre la construcción de las trayectorias escolares de estas mujeres deviene, sobre todo, de una visión deficitaria de las mismas y de los elementos que obstaculizan sus trayectorias: problemas en el acceso y permanencia, bajo rendimiento escolar, abandono, entre otros.

Si bien es fundamental reconocer las estructuras de discriminación y opresión latentes en las sociedades latinoamericanas hacia las mujeres indígenas, es también importante tomar en cuenta aquellas condiciones y elementos que promueven actitudes de resistencia y transformación social por parte de estas mujeres, para ofrecer una perspectiva diferente que ayude a promover el desarrollo de sus trayectorias escolares.

En este sentido, la antropología —y su herramienta metodológica, la etnografía— ofrecen un marco teórico y metodológico útil para aproximarnos a las experiencias de estas mujeres desde una mirada interseccional, con el fin de visibilizar los esfuerzos, negociaciones y reivindicaciones que realizan a lo largo de sus trayectorias escolares.

Referencias

Abajo, J. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.

Ahearn, L. M. (2013). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137.

Alba, R. y Holdaway, J. (eds.). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. Nueva York: NYU Press.

Anthias, F. y Yuval-Davis, N. (2010). Contextualizing feminism: gender, ethnic and class divisions. En M. Martiniello y J. Rath, *Selected Studies in International Migration and Inmmigration Incorporation*, pp. 469-488. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Anzaldúa, G. (1987). Borderlands/La Frontera. The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute.

Aparicio, R. (2007). The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(7), pp. 1169-1193.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of theory of practice*. Inglaterra: Cambridge University Press.

Brah, A. y Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women´s Studies* 5(3), pp. 75-86.

Carrasco, S. (2003). Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de OGBU y su desarrollo. *Ofrim Suplementos* 11, pp. 37-68.

Carrasco, S. y Pàmies, J. (2015). Marcadores culturales, barreras étnicas e identidades: el caso del alumnado marroquí en Cataluña. En Silva, M. y Sobral, J. (eds.). *Etnicidade, nacionalismo e racismo: migrações, minorias étnicas e contextos escolares*, pp. 287-299. Portugal: Edições Afrontamento.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones* 29, pp. 31-60.

Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología* 96(4), pp. 1139-1162.

Colom, A. y Mèlich, J. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría de la educación* VI, pp. 11-21. Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (2012). *Agenda política de las mujeres indígenas de México*. D.F: CONAMI.

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* 14, pp. 156-171.

Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad* 3(2), pp. 64-82. Cortez, D. (2014). Genealogía del Sumak kawsay y el buen vivir en Ecuador: un balance. En G. Endara (coord.). *Post-crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables,* pp. 315-352. Quito: Friedrich Ebert Stiftung Ecuador FES-ILDIS.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 14, pp. 139-167.

Crul, M., Schneider, J., Lelie, F. (2012). *The European Second Generation compared. Does integration context matters?* Amsterdam: Amsterdam University Press.

De Certeau, M. ([1984] 2011). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.

De Sousa, B. (2010). Hablamos del socialismo del Buen Vivir. *ALAI, América en Movimiento* 452, pp. 4-7.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Díaz, M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la Educación Superior*. Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana* 6(1), pp. 3-26.

Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.*

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Elder, G., Johnson M. K. y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En Mortimer, J. y Shanahan, M. (eds.). *Handbook of Life Course*. Nueva York: Springer.

Estermann, J. (1998). Filosofía Andina: Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona. Quito: Abya-Yala.

García Castaño, J. y Pulido, R. (1994). *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura*. Madrid: Eudema.

Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües,* pp. 367-397. Quito y México: Editorial Abya Yala y CIESAS.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American high school*. Nueva York: Cornel University.

Gibson, M. (2009). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly* 15(1), pp. 94-124.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura.* III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturale*s*. Guadalajara: Conaculta.

Gudynas, E. (2009). La dimensión ecológica del Buen Vivir: Entre el fantasma de la modernidad y el desafío biocéntrico. *Revista Obets* 4, pp. 49-53.

Jociles, M., Franzé, A., & Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano. *Alteridades* 22(43), pp. 63-78.

La Barbera, M. (2012a). Intersectional-Gender and the Locationality of Women "in Transit". En G.T. Bonifacio (ed.), *Feminism and Migration. Cross-Cultural Engagements,* pp. 17-31. Londres: Springer.

La Barbera, M. (2012b). Feminismo "multicéntrico". Repensando el feminismo desde los márgenes. En Rodríguez, R. y Bravo Bosch, M. J. (eds.). *Experiencias jurídicas e identidades femeninas*, pp. 249-258. Madrid: Dykinson S. L.

Macleod, M. (2014). De apariencias y resistencias: el traje de las mujeres mayas guatemaltecas como ámbito de disputa. *INTERdisciplina* 2(4), pp. 161-178.

Maillard, C., Ochoa, G., y Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. *Revista Calidad en la Educación* 28, pp. 176-201.

Malik, B. (2000). *Desarrollo de competencias interculturales en Orientación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Mato, D. (coord.) (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen vivir. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

May, V. M. (2015). *Pursuing Intersectionality, Unsettling Dominant Imaginaries*. Nueva York: Routledge.

Mendoza, B. (2013). *Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Totonacapan* (tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, México.

Mendoza, B. (2017). *Historias y trayectorias de éxito académico. Jóvenes musulmanas de origen marroquí en la educación superior de Cataluña* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Mohanty, C. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke University Press.

Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, pp. 129-155.

Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher 21*(8), pp. 5-14, 24.

Ogbu, J. U., y Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly 29*(2), pp. 155-188.

Paladino, M. (2010). Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos* 33, pp. 67-84.

Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Pedroza, R., Villalobos, G., y Reyes, A. M. (2015). Compensatory Policies Attending Equality and Inequality in Mexico Educational Practice among Vulnerable Groups in Higher Education. *Journal of Education and Learning* 4(4), pp. 53-63.

Pérez Ruiz, M. y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales* 5(10), pp. 31-56.

Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial* 5, pp. 11-34.

Rivera, M., Osuna, M. y Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 8(23), 163-182.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Said, E. (2005). *Cubriendo el islam. Cómo los medios de comunicación y los expertos determinan nuestra visión del resto del mundo.* Barcelona: Debate.

Solé, C. (2014). *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social.* España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American Society.* Cambridge. Harvard University Press.

Valdez Santiago, R., Pelcastre Villafuente, B., Duarte Gómez, M., Cuadra Hernández, S., y Sandoval, M. (2013). *Políticas públicas para el empoderamiento de las mujeres indígenas. Evaluación del acuerdo de colaboración CDI-ONU Mujeres en el marco del PAIGPI*. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.

Varese, S. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM 36, pp. 1-27*.

Capítulo 3

Antropología simbólica, semiótica y educación



Capítulo 3:

Antropología simbólica, semiótica y educación

Juan Carlos Brito Román

"Ser humano es también un deber" es la frase de Graham Greene con la que Fernando Savater (2010, p. 35) inicia la reflexión en el primer capítulo de su conocida obra *El valor de educar*. Ahora bien, ¿por qué es un deber? ¿Acaso no pertenecemos ya a la especie humana desde el alumbramiento? Sin duda que sí; sin embargo, nuestra humanidad, que a ese punto *ya es*, deberá más tarde *llegar a ser* (una especie de segundo nacimiento) para consagrarnos como miembros de nuestra especie. Quedará esto más claro si consideramos nuestra naturaleza dual: así como las demás especies animales del planeta, tenemos un componente orgánico-biológico desde el nacimiento, pero a diferencia de ellas poseemos una estructuración interna –en lo medular de orden mental– que se irá modelando con los *símbolos* que nos llegan del exterior; dichos símbolos provienen de (¿o son?) la(s) cultura(s)[1].

En suma, el ser humano es la única criatura orgánica del planeta que posee cultura; de ella nos servimos no solo como herramienta adaptativa a los diferentes entornos (somos una de las especies más ubicuas del planeta), sino que por su intermedio –o lo que es lo mismo, por nuestra capacidad de pensamiento simbólico– nos hemos llegado a constituir en la especie dominante. El mito de Prometeo –recogido por Abbagnano y Visalberghi (2014) desde el *Protágoras* de Platón– plasma la manera en que la mitología griega llegó a reparar en este hecho. El mito cuenta que, una vez creadas todas las especies, los dioses encargaron a Prometeo repartir diferentes dones entre ellas, de manera que fuesen capaces de sobrevivir por sí solas. Prometeo, a su vez, delegó el asunto a Epimeteo, quien:

[1] Tradicionalmente, se ha pensado en las culturas como compartimentos estancos, separados por límites claros y definidos. Sin embargo, la antropología contemporánea (Hannerz, 1992; Barth, 1998; García Canclini, 2012; Cucó, 2004, entre otros) ha llegado a iluminar los puntos de cruce e intersección de las culturas, cuyos resultados son los sincretismos, hibridaciones y mestizajes que desde siempre –aunque de manera más acelerada en el presente– se han ido produciendo en la historia de la humanidad. En tal sentido debe entenderse el término culturas, cuando se marque el plural.

> En el reparto dio a algunos la fuerza, pero no la velocidad; a otros, los más débiles, reservó la velocidad, para que, ante el peligro, pudieran salvarse con la fuga; concedió a unos armas naturales de ofensa o defensa y, a los que no dotó de estas, sí de medios diversos que garantizasen su salvación. Dio a los pequeños alas para huir o cuevas subterráneas y escondrijos donde guarecerse. A los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa. (Abbagnano y Visalberghi, 2014, p. 8)

Es decir, dotó a todos de estrategias "naturales" para que pudiesen alimentarse, abrigarse y defenderse. Sin embargo, por descuido, Epimeteo agotó todos los dones antes de concederle alguno al ser humano, quien quedó desnudo y descalzo frente a los elementos; débil y poco ágil en comparación con las demás especies. En ese amenazador escenario, la especie habría sucumbido de no ser porque Prometeo, para salvar la negligencia de Epimeteo, resolvió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica para dárselos al ser humano. Gracias a ellos este pudo abrigarse y construir viviendas, aperos de labranza y armas con las que cazar tanto para comer como para procurarse vestido y calzado (amén de la capacidad de crear un sinfín de símbolos estéticos y rituales). Todos estos objetos hacen parte de nuestra cultura material –nuestro cuerpo inorgánico, a decir de Marx (1980)– y se gestan en la capacidad inventiva del pensamiento simbólico del *Homo sapiens*[2]. Por definición, son elementos artificiales que no existen como tales en la naturaleza. Constituyen para nosotros una especie de "prótesis" de las que nos hemos dotado –y con gran éxito– para sobrevivir y prevalecer.

[2] Esto, no obstante, no quiere decir que las demás especies animales no posean sistemas semióticos y semánticos. La danza de las abejas, el "canto" de las ballenas, el ostentoso despliegue de colores de determinadas aves, son solo unos pocos ejemplos de símbolos portadores de mensajes y significados. Sin embargo, este simbolismo, que les es transmitido genéticamente o que puede también ser aprendido (el perro pavloviano, que sin duda respondía también a su nombre, es un ejemplo), se presenta mucho más restringido en comparación con la prácticamente ilimitada capacidad humana para aprender y crear símbolos. Ninguna otra especie acuña tantos símbolos, y ninguna depende tanto de ellos.

La principal herramienta simbólica del ser humano

Ahora bien, de entre todos estos artificios culturales uno ocupa la posición de privilegio (don que Prometeo también concedió al hombre): "Quizá el principal instrumento del hombre sea el lenguaje y las técnicas simbólicas que subyacen a él" (Bruner, 1984, p. 120). Esto es, existiría una cierta subordinación de los demás símbolos al lenguaje, subordinación que dataría de los albores del *Homo sapiens* y se replicaría en el proceso de aprendizaje de cada nuevo miembro de la especie. Así las cosas, el lenguaje se presenta como uno de los principales activadores de nuestros procesos cognitivos; de ahí viene la importancia de estimularlo desde temprano (y el encendido de alarmas si este llegase a quedar rezagado).

En efecto, aquel gigantesco paso evolutivo ocurrido hace más de 100 000 años, por el que nos separamos del resto de homínidos, parece haberse catapultado gracias al desarrollo del lenguaje. A decir de Marvin Harris (2006), "estrechamente ligada con el despegue cultural se encuentra la capacidad, exclusivamente humana, para el lenguaje y para sistemas de pensamiento apoyados en el lenguaje" (p. 45). Carecer de estas capacidades, seguramente, es la causa por la que los demás antropoides no han podido trascender el reino de la naturaleza y entrar en los dominios de la cultura[3]. Köhler, quien pasó varios años estudiando la conducta de los chimpancés, llegó a aventurar la conclusión de que "la falta de esta inestimable ayuda técnica (el habla) y la gran limitación de los componentes básicos del pensamiento (llamados 'mágenes') serían las causas que impiden a un chimpancé alcanzar ni siquiera los rudimentos del desarrollo cultural".(Köhler, 1973, p. 267).Dotados con la primera capacidad de emitir sonidos (símbolos/signos acústicos), a nuestros antepasados homínidos su mundo les debió parecer un lugar tan reciente como Macondo, donde al carecer las cosas de nombre "había que señalarlas con el dedo" (García Márquez, 2007, p. 83). A continuación, debieron asignar un signo acústico –o una combinación de dos o más– a cada objeto concreto que señalaban. Más adelante vendrían los signos acústicos abstractos –y desde hace 5500 años, gráficos– con los que el cerebro

[3] Con excepción, quizá, de aquella otra humanidad que se extinguió hace aproximadamente 30 000 años, los neardenthal, de quienes no está claro si tenían o no lenguaje.

humano modeló los conceptos de tiempo, espacio, género, número, especie, además de un sinnúmero de adjetivos que se articulan con todos los anteriores (lo bello, lo feo, lo amargo, lo dulce, etcétera), así como aquellos con los que nos figuramos las ideas de trascendencia (la justicia, la divinidad, el bien, el mal, la muerte, el espíritu…)[4]. La importancia del universo de lo simbólico en nuestra constitución como especie también ha sido alumbrada por una parte de la psicopedagogía, que:

> Toma su inspiración del hecho de evolución de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que "realidad" está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. (Bruner, 1988, p. 144)

Dotarnos de un complejo universo de símbolos conceptuales vigorizó nuestros cerebros, cuyos frutos son el acelerado avance que las culturas humanas vienen experimentando desde entonces. Con acierto, Vygotsky (1988) recuerda que los símbolos y los conceptos son fundamentales dentro de los procesos educativos. Con todo, más que sumera transmisión debemos fomentar su apropiación. La plasticidad de los símbolos faculta su experimentación, hecho que permite depositar una esperanza en los sistemas educativos: el no ser solo reproductores, sino productores de conocimientos.

Los procesos de apropiación semiótica

Otra de las características fundamentales de esos vehículos de la cultura que son los símbolos es que no nacemos provistos de ellos

[4] Este tipo de abstracciones conceptuales son exclusivas del pensamiento humano. Nuestros primos más cercanos, los chimpancés, no obstante, parecen demostrar algunos rudimentos de pensamiento abstracto. Harris (2006), por ejemplo, reporta el caso de una chimpancé criada por Roger Fouts, Lucy, quien aprendió a generalizar el signo para "sucio" a partir del signo para "excremento" del Ameslan *(American Sign Language*). Sorprendentemente, este mismo signo lo aplicaba al propio Fouts, cuando este rechazaba sus peticiones (fue capaz de operar una abstracción analógica).

(según suponían ciertas teorías innatistas), y es aquí donde el hecho educativo tiene lugar. A decir de Serena Nanda (1994):

> La cultura se aprende mediante una interacción social con otras personas en la sociedad. Los humanos, más que ningún otro animal, dependen para sobrevivir de la transmisión social de conocimientos. Los procesos de aprendizaje por los cuales la tradición cultural humana es pasada de generación en generación se llaman socialización. (p. 49)

Tradicionalmente se concibe el término de "socialización primaria" para aquellos procesos de aprendizaje que tienen lugar en el seno familiar y la comunidad inmediata; en este punto los niños adquieren en lenguaje y las normas básicas de comportamiento de su sociedad. La "socialización secundaria" ocurre en otras instancias como los centros de inicial, escuelas, colegios, universidades (la llamada "educación formal"), y también en iglesias, fuerzas del orden, hospitales, asociaciones, clubes deportivos, culturales, artísticos, en fin, en las distintas instituciones que componen una determinada sociedad. Otros antropólogos prefieren el término "endoculturación" para referirse al mismo fenómeno, aunque, entre ellos, Marvin Harris (2006) señale algunos de sus límites a la hora de describir los procesos educativos actuales, como tendremos ocasión de analizar más adelante.

La ausencia simbólica

En ausencia de símbolos, afirma Augé (1997) que "lo real estaría 'alucinado' (sería objeto de alucinaciones para los individuos o los grupos) si no estuviese simbolizado, es decir, colectivamente representado" (p. 21). Esto es así, puesto que, como lo demostró Saussure (2007), los símbolos son mucho más que su componente material o *significante*; la otra cara de la moneda es el *significado*[5]; esto es, el mensaje que aquellos transmiten. De este modo, los símbolos cumplen la función de isotopías o *ejes de sentido* (Guerrero, 2002), en torno a los que los distintos regímenes de "lo real" se van ordenando.

[5] Por ejemplo, la luz roja de un semáforo es el significante (elemento material). El significado es "deténgase", aquello que el color rojo (que no está ahí para que pensemos en el color rojo) nos comunica.

La búsqueda de un determinado "orden", en efecto, es una de las características comunes a los procesos semióticos de todas las sociedades humanas; de ahí que Lévi-Strauss (2009) considerase a las culturas como verdaderos sistemas de clasificación.

La producción social del sentido que los símbolos permiten nos remite a su carácter público, al hecho de ser creados, compartidos y transmitidos en el corazón de las distintas sociedades. Estos sentidos sociales, a su vez, se internalizan en cada uno de los miembros que componen una determinada cultura, pasando a ser parte de su estructura psíquica. Pero ¿qué sucedería si un niño se viese privado de los procesos de socialización?, ¿qué sería de su desarrollo mental sin contacto social ni interacción simbólica? Averiguarlo apartando a un bebé de cualquier sociedad sería una aberración sin nombre. Sin embargo, los extraordinarios casos de los llamados "niños lobo" han permitido observar de cerca este hecho.

El primer caso bien documentado es el de Víctor, un niño de 12 años que fue capturado en un bosque de la región francesa de Aveyron en 1800, quien inexplicablemente logró sobrevivir solo en la naturaleza, apartado de la sociedad. Más cercano en el tiempo es el caso de Genie (nombre protegido), una niña estadunidense rescatada a los 12 años del sótano de la casa familiar, donde su padre –en la década de 1970– la encerró desde bebé, privándole del contacto con cualquier persona (apenas le suministraba agua y alimentos para que pudiese sobrevivir). Lejos estuvieron estos niños de ser como el "buen salvaje" que Rousseau (2005) había imaginado; buenos en su esencia humana más prístina, al permanecer impolutos de la "contaminación social". En lugar de ello, sus capacidades cognitivas y sus habilidades sociales parecen haberse visto seriamente afectadas, por más que con ellos se intentasen procesos de educación "tardía". Jean Itard, encargado de educar a Víctor "no alcanzó el fin que se había propuesto: que ese niño encontrado en los bosques de Aveyron, accediese al lenguaje articulado y a una vida social normal" (Meirieu, 2007, p. 23).

Queda claro que las culturas, junto con todo su universo simbólico de sentidos, modelan de manera significativa el desarrollo mental y la formación de las subjetividades. Nuestro proceso de humanización solo puede completarse por medio de la participación activa en ese amplio

"ambiente de aprendizaje" que es la sociedad. Que esa participación deba ser crítica (cuestión que rebasa los límites de este trabajo) no cabe duda, pero, aun así, la crítica solo puede tener lugar en el uso del instrumental simbólico que la misma sociedad nos otorga.

La semiótica en la reflexión antropológica y pedagógica

La cuestión de la internalidad/externalidad de la cultura hace parte de un viejo debate antropológico heredado de las disputas entre idealistas y empiristas filosóficos. Que la cultura resida en nuestra mente o que ella sea nuestras producciones materiales no nos detendrá demasiado. En todo caso, conviene señalar que, en la década de 1960, la antropología norteamericana, de la mano de Clifford Geertz, Victor Turner y David Schneider, se propuso estudiar la cultura a través de sus manifestaciones simbólicas. Hasta entonces, la hegemonía en el objeto de estudio de la disciplina la llevaba el estructuralismo francés (con fuerte influencia de la psicología y la lingüística), corriente que suponía la existencia de estructuras ordenadas que se alojan en la mente humana –ocultas antes que conscientes– que demarcan las posibilidades y los límites de nuestra acción.

Con el advenimiento de la antropología simbólica, el itinerario de la disciplina sufrió un cambio de dirección: del análisis interno de las estructuras mentales para entender nuestras manifestaciones culturales externas se pasó al estudio de los símbolos externos que el ser humano produce –el cuerpo inorgánico marxista– como puerta de entrada a nuestra(s) subjetividad(es) interna(s)[6].

Emparentada la antropología simbólica con la fenomenología, la *intencionalidad* de nuestras acciones desplazó el énfasis antes centrado en las estructuras condicionantes que atan nuestra actividad. Asimismo, si el estructuralismo participaba del ideario legalista del positivismo, en el afán de buscar leyes y regularidades que gobernarían el universo

[6] Vale aclarar que el estudio de los símbolos externos fue interés de los estructuralistas, y la manera cómo los símbolos modelan las (inter)subjetividades es una cuestión que también ocupó a la antropología simbólica. La diferencia radica tanto en la dirección aproximativa a estos fenómenos, así como en el grado de mayor objetividad/subjetividad que cada corriente les imprimió. El estructuralismo fue más objetivista (término, que, sin embargo y por definición, en antropología tiene menores pretensiones y alcances respecto a otras ciencias), mientras que la antropología simbólica privilegiaba la subjetividad de lo semiótico. El énfasis epistemológico de la antropología simbólica es la interpretación antes que la explicación, y viceversa el estructuralismo.

social, la antropología simbólica, por el contrario, proponía hacer una aproximación hermenéutica (interpretativa) en el análisis cultural, que a decir de Geertz (1991) trata de: "Conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no del descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo" (p. 32).

En suma, la pretensión de objetividad total se diluye frente al hecho interpretativo, pues para Geertz, la cultura es como un texto en cuyo análisis cabe una aproximación hermenéutica más bien que una descripción unívoca de verdades. Antes que tratarse de realidades fijadas de una vez y para siempre, las culturas son lugares donde se construyen y reconstruyen los sentidos, a través de la función isotópica de los símbolos. De ahí que: "El objetivo de la antropología simbólica, no es sino el de realizar la interpretación hermenéutica de dichas isotopías; en consecuencia, la antropología, creemos, no es sino la ciencia del sentido (Guerrero, 2002, p. 19).

Escudriñar en los símbolos y en la conducta simbólica de las personas nos conduce al sentido que asignan a su actividad, en un escenario en el que, en mayor o menor medida, la intencionalidad siempre estará presente. Metodológicamente, la investigación educativa (en conjunto con el método etnográfico) encuentra en estas premisas un punto de partida, habida cuenta de que las culturas escolares están repletas de símbolos propios y particulares que bien se prestan para ser leídos e interpretados.

La importancia del universo simbólico también encontró cabida en los estudios de la pedagogía –más en concreto, de la psicopedagogía– donde el desarrollo de los procesos cognitivos prestó atención a las operaciones semióticas de la mente. Pero tal como ocurrió en la antropología, la cuestión de la internalidad o la externalidad de dicho fenómeno marcó una fisura entre dos proyectos epistemológicos distintos, representados en un inicio por las figuras de Jean Piaget y Lev Vygotsky, respectivamente.

Piaget (2007) puso el acento en los aspectos biológicos del desarrollo, señalando la capacidad del niño de explorar por sí mismo el mundo y realizar conexiones semióticas de forma independiente. A su entender, los distintos estadios de desarrollo interno del cerebro del niño traen

consigo un avance autónomo en la comprensión de su entorno. Por el contrario, Vygotsky (1983) llegó a señalar que la cultura, la interacción social y las dimensiones históricas son las que aportan los elementos simbólicos que marcan su impronta con más fuerza en el desarrollo mental.

En este escenario, por medio de su "teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos", Vygotsky (1983) (a despecho de Piaget, pero sobre todo del naturalismo rousseauniano) llegó a reivindicar el papel que la sociedad y la cultura ejercen en la educación del niño, pues en realidad son la condición *sine qua non* del desarrollo de las llamadas "funciones mentales superiores" (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etcétera).

Dicho sea de paso: ni Piaget ni Vygostky negaron la importancia de la participación social ni del desempeño autodidacta, en cada caso. La diferencia radica en la primacía de estas actividades. Para Vygotsky (1983), una vez que el niño se apropia de las herramientas simbólicas básicas de su cultura está en grado de avanzar, autónomamente, en un proceso que él llamó *Zona de Desarrollo Efectivo*. Sin embargo, su avance será más significativo a través de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que es:

> La distancia en el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Se reafirma, pues, la mayor eficiencia del proceso educativo a través del intercambio simbólico, que no la del modelo del niño ensimismado. Dentro de aquella dinámica no solo cuenta la relación docente-dicente sino también el intercambio entre pares. Estas interacciones generan además competencias sociales, pues la inteligencia no es independiente de las emociones (inteligencia emocional); ambas se entrelazan holísticamente en el desarrollo de la subjetividad. Para subrayar la importancia de los estímulos que brinda la interacción simbólica, Bruner (1997) señala que las posibilidades de obtener un premio Nobel aumentan

de manera ostensible para quien trabaje con un grupo donde alguien lo haya ganado, pues en tal caso se encuentra inserto en una red de distribución más completa, tejida con elementos tanto intelectuales como emocionales (amistad, compañerismo, consejos, transmisión del "saber hacer", etcétera).

La metodología del Aprendizaje Colaborativo halla asidero en la teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo*. Como ejemplo, Bruner (1997) recoge una interacción en clase a la que pudo asistir, donde, con la guía del docente, los niños jugaban con una serie de símbolos y metáforas en una clase de física.

> El tema era "la atomicidad", la cosa más pequeña de la que se pueden hacer otras cosas, que es un tema tan antiguo como se pueda encontrar. La discusión se hizo más animada cuando llegó el punto de "cortar" la materia en trocitos cada vez más pequeños hasta que, como decía uno de los niños: "tienen que ser invisibles". "¿Por qué invisibles?", preguntó alguien. "Porque el aire está hecho de átomos", lo cual produjo una pausa general. Un muchacho aprovechó la pausa para preguntar: "¿Todo tiene que estar hecho de átomos?". "Bueno, entonces ¿cómo pueden hacer los mismos átomos piedras y agua?". "Pues entonces podemos tener distintos tipos de átomos: duros y blandos y mojados". "No, eso es una locura: podemos tenerlos todos iguales y pueden tomar formas diferentes, como en el lego o algo así". "¿Y qué pasa cuándo divides un átomo?". "Entonces todo hace ¡bum!". Ecos de los filósofos griegos tempranos: dominaba Empédocles, no Tales. (pp. 143-144)

Sostiene Bruner que la educación debe propender a la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos y estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada. En la clase presentada intervinieron varios elementos simbólicos (analogías) que permitieron la aproximación a la naturaleza de los átomos, además del símbolo estrella: el lenguaje. En este sentido, Bruner (1997) subraya la importancia de que los procesos educativos fomenten la inteligencia narrativa, puesto que: "El proceso de creación de la ciencia es narrativo. Consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregir

las hipótesis y aclararse las ideas" (p. 144). Con todo, esto no solo vale para los métodos formalistas de la ciencia experimental (hipotético-deductivos), pues la hermenéutica –vía preferida para la aproximación antropológica de los fenómenos sociales– se nutre como la que más de los procesos narrativos.

Los símbolos, el motor de la conducta humana

Para ejemplificar la manera en que los símbolos señalan el camino de la acción humana (individual y colectiva) tomemos como referente su función isotópica, función que de forma medular –de acuerdo con la antropóloga británica Mary Douglas– opera como un sistema clasificatorio. Douglas (1991) centró su atención en las clasificaciones simbólicas de tipo ritual en las que las categorías de lo puro y lo impuro conforman distintas esferas. Los tabúes alimenticios son el resultante de esta clasificación: aquello que se clasifica como puro se puede consumir, no así lo catalogado como impuro pues su ingesta contamina. A través del análisis bíblico de los textos de Levítico y Deuteronomio, la autora descifra la gramática del sistema clasificatorio hebreo: los animales se agrupan en categorías fijas y definidas según ciertas características (la principal los encasilla en voladores, terrestres y acuáticos), cualquier ambigüedad en su morfología los torna impuros. Ese el caso del cerdo, animal que comparte con los ungulados la característica de tener las pezuñas hendidas, pero a diferencia de ellos no rumia.

Otro reconocido antropólogo de ascendiente británico, Victor Turner (1988), estudió los estadios de transición –caracterizados por la ambigüedad– que tienen lugar en los momentos de cambio de un estado a otro de las personas, animales, objetos y/o situaciones. Se trata de los llamados estados liminales, en los que, por ejemplo, un niño transita a la edad adulta a través de ritos de paso. Al momento del ritual, el pasante se mantiene en un estado intermedio y transitorio entre dos fases (separación y agregación) y es depositario de una fuerte carga simbólica y ritual. Pero, así como los estados liminales pueden tener connotaciones de sacralidad, también pueden remitir a lo impuro y contaminante; esa es justamente la situación liminal del cerdo, de acuerdo con el sistema taxonómico hebreo que acabamos de referir.

El sistema de clasificaciones simbólicas es universal en todas las culturas, pero las reglas clasificatorias varían entre ellas. Si los hebreos operan la clasificación antes mencionada, los waorani de la Amazonía ecuatoriana –por dar el caso– tradicionalmente seleccionaban las carnes comestibles en función de la cercanía que guardan con el ser humano. De ahí que las especies arborícolas fuesen preferidas para el consumo, pues estas ingieren los mismos frutos que el ser humano come. La carne de mono queda incluida dentro de esta clasificación (vianda que, por su antropomorfismo, causaría repulsa en culturas con un sistema clasificatorio distinto). En este sentido, Laura Rival (2004) refiere que la carne de pollo –introducida en la segunda mitad del siglo XX en territorio waorani– no solía ser bien tolerada entre dicha población silvícola. En expresiones de una de sus informantes wao: "¿Cómo podría comer su carne (la de los pollos)? ¡Ellos comen las suciedades del suelo!" (p. 210).

En definitiva, en vista de que el ser humano es, una de las especies más omnívoras del planeta, no existe ninguna razón "natural" para que los hebreos no consuman carne de cerdo o para que los waorani sientan resquemores frente a la carne de pollo (o los cowode –los no waorani en lengua wao terero– por la del mono). Las razones de la conducta alimentaria del ser humano obedecen a factores clasificatorios que ordenan, seleccionan y descartan lo que se puede comer, y lo que no, cuestión que responde a factores de orden eminentemente simbólico. Lo simbólico, en todo caso, puede impactar con fuerza en lo biológico; la náusea o el escalofrío frente a ciertos platos que contravienen nuestro sistema clasificatorio son buena muestra de ello. Lo expuesto en este apartado no es más que una pequeña muestra de la manera en que los símbolos son el motor que anima las acciones humanas.

La evolución del pensamiento semiótico

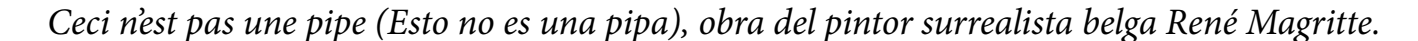
Más que la antropología, la psicopedagogía se ha interesado en entender el desarrollo de los procesos mentales de las operaciones semióticas. En este ámbito, Bruner (1988) refiere la existencia de tres niveles distintos e interrelacionados de representación, a saber:

> Representación enactiva, representación icónica y representación simbólica. Su aparición en la vida del niño sigue ese orden y la evolución de cada una depende de aquella que la precede, aun cuando todas siguen un curso más o menos variable durante toda la vida. (pp. 47-48)

La *representación enactiva* se refiere a la experiencia sensorial del mundo, al aprender mediante la actividad. Es este el primer estadio de desarrollo y opera durante el primer año de vida, que es cuando los bebés solo pueden relacionar los objetos por el uso que hacen de ellos. Un sonajero, por ejemplo, no se concibe independiente de su sonido. De ahí que el niño continúa a mover su mano aun sin sonajero, pues relaciona la acción del movimiento con el sonido.

En el estadio de la *representación icónica*, entre 1 a 6 años, los objetos y los acontecimientos se codifican en percepciones que toman la forma de imágenes. En este momento la relación objeto-representación está fuertemente determinada por la analogía; los dibujos que hacen los niños representando su entorno son muestra de ello.

Por último, está la *representación simbólica* –desde los 7 años en adelante–, si bien no cabe confundir los términos: aunque Bruner llama simbólica esta fase, la anterior también lo es (todo lo que sea representaciones son símbolos). La semiótica llama a este tipo de representaciones *signos convencionales*. Su artificio es todavía mayor, pues son símbolos creados por las sociedades que no guardan ninguna relación "natural" ni analógica con aquello que representan. Los alfabetos y los símbolos matemáticos son el ejemplo por excelencia.


Ceci n'est pas une pipe (Esto no es una pipa), obra del pintor surrealista belga René Magritte.



Los tres niveles de representación de Bruner brindan herramientas para interpretar esta obra.

Es importante subrayar que el paso de un estadio de representación a otro "no supone una secuencia de etapas, sino un dominio progresivo de estas tres formas de representación y de su traducción parcial de un sistema a otro" (Bruner, 1984, p. 123). Estas operaciones de la mente no se restringen a la infancia, sino que continúan a lo largo de toda la vida. Podemos ejemplificar las dos cuestiones anteriores con una bicicleta: la *representación enactiva* sería montar la bicicleta, aprender a equilibrarse y pedalear; el dibujo de la bicicleta corresponde a la *representación icónica*; y la palabra "bicicleta", *la representación simbólica*. Ahora bien, una persona adulta puede estar perfectamente en grado de escribir dicha palabra y dibujar la bicicleta, sin nunca haber montado una. Si quiere aprender a hacerlo deberá acudir a la práctica, a la *enactividad*.

El dominio progresivo de estos artefactos simbólicos se internaliza en la mente del aprendiz, para quien representan una suerte de "prótesis intelectuales" que servirán de apoyo a su progreso cognitivo. Esto empata –metafóricamente– con la falta de dones que Epimeteo olvidó conceder a la especie humana, que para salvar su descuido fue dotada de símbolos y artificios culturales que constituyen nuestra propia estrategia adaptativa. Solo apropiándonos de ellos es que podemos completar nuestra humanidad.

Las culturas ágrafas carecen de sistemas de escritura y notaciones matemáticas, con lo que el componente de la oralidad se mantuvo como el medio principal de los aprendizajes culturales. Las herramientas, los utensilios, las armas, etcétera, son, sin embargo, artefactos culturales que adquieren dimensiones simbólicas y en tanto tales deben ser representados e imaginados[7], y las tecnologías que los crean proyectadas y transmitidas por medio de la oralidad y la enactividad. Las estrategias vitales en ese tipo de culturas no necesitaban de la escritura y en su lugar se requerían otro tipo de competencias simbólicas. En la cultura

[7] Esto –entre otras cosas– en virtud del principio aristotélico de identidad: solo el objeto/sujeto ***es***, su representación (gráfica, mental, metafórica, etcétera) se asemeja –de manera mejor o peor lograda– pero ***no es*** (piénsese en la pipa de Magritte). Por ejemplo, una punta de lanza de Chobshi, fabricada por un cazador paleolítico hace 10 000 años, ***es*** una punta de lanza solo después de que su elaboración se diese por terminada. Antes fue una imagen mental (no realmente una punta de lanza); es decir, un símbolo en la mente de aquel cazador. Y ese símbolo, que fue el motor de su acción creadora, llegó a su mente por la observación de otras puntas de lanza físicas, por el diálogo con otros cazadores y por la enactividad a lo largo de su proceso de aprendizaje. Ese simbolismo, esa imagen mental, hizo que supiese seleccionar y clasificar el material lítico, golpearlo en los puntos precisos, darle la forma adecuada, etcétera.

escolar, en cambio, el dominio de la *representación simbólica* es de vital importancia para el adecuado desempeño estudiantil, y su deficiente apropiación compromete el éxito escolar.

Cercano al concepto de la ZDP vygostkyana, Bruner, Wood y Ross (1976) acuñaron la metáfora del "andamiaje" en referencia a los apoyos que el docente debe colocar para que los estudiantes, apoyándose en sus peldaños, logren ascender a nuevos niveles de aprendizaje, peldaños que van retirando a medida que avanzan al próximo escalón. "Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural (la lectura, la escritura, la notación matemática, el uso de internet, etcétera)" (Guilar, 2009, p. 239). Todo esto se da en el marco del aprendizaje en cuanto proceso público y de participación cultural, donde se intercambian, comparten y negocian los significados.

La evolución de los sistemas semióticos

Líneas atrás mencionábamos que Marvin Harris utiliza el concepto de enculturación en referencia a los procesos de aprendizaje social (en lugar de socialización), a la vez que no deja de reconocer algunas de sus limitaciones para entender estos procesos en la contemporaneidad. Sucede que la mayor parte de definiciones marcan un itinerario unidireccional: los adultos educan a los niños. Por ser pionera –y por provenir de un autor clásico– una de las definiciones más conocidas refiere que la educación:

> Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1975, p. 53)

Las primeras acciones educativas dotan a los niños de los instrumentos simbólicos básicos que activarán su desarrollo mental, preparándoles, al mismo tiempo, para (con)vivir en arreglo con los sentidos sociales básicos de su cultura. El aprendizaje de la lengua y de

los primeros códigos de conducta proviene, efectivamente, de la acción de las generaciones adultas sobre los niños. Pero más allá de ello, el acto educativo –que continúa a lo largo de toda la vida– en otros tiempos reproducía, en lo fundamental, el modelo de vida de las generaciones adultas, en cuyos moldes las jóvenes generaciones habrían de fundirse y tomar forma. Las cosas, empero, han cambiado, todo en virtud de lo que la antropóloga norteamericana Margaret Mead (2006) llamó "ruptura generacional".

El modelo antes descrito sigue el patrón de lo que Mead denomina cultura *postfigurativa*, en la que el pasado y el presente de los adultos es el futuro de cada nueva generación. Como *cofigurativa*, en cambio, llama a la cultura en la que determinados aspectos del modo de vida y costumbres de los jóvenes pueden diferir respecto de los de sus padres y abuelos. Y, por último, por *prefigurativa* denomina a la cultura que rompe los moldes de las generaciones pasadas y en su lugar toma como referentes a sus propios pares. Para estas generaciones, el futuro no es un reflejo mimético del pasado; son ellas las que construyen nuevos universos simbólicos y se dotan a sí mismas de sus propias *isotopías*.

En este escenario –inédito en la historia de la humanidad– el díptico foucaultiano "saber-poder" incluso llega a invertirse. Mead (2006) afirma que, al día de hoy, en ninguna parte del mundo –sin importar cuán remota y sencilla sea una sociedad– existen ancianos que sepan lo que los niños ya saben. En el pasado, en cambio, siempre había ancianos que sabían más que cualquier niño, pues en virtud del acumulado de sus conocimientos y experiencias eran los depositarios privilegiados de los saberes fundamentales de su sistema sociocultural; actualmente las cosas son distintas. Baste observar el desempeño frente a la interfaz tecnológica entre un niño y un anciano para reparar en esta realidad, máxime que el uso de las nuevas tecnologías se vuelve una competencia cada vez más imprescindible en el mundo de hoy (y, *a fortiori*, del mañana). Así las cosas, el mundo de los últimos veinte años resulta más ajeno a las personas de mayor edad que a los jóvenes y niños. De ahí que, si aquellos afirman: "¿Sabes una cosa? Yo soy joven y tú nunca has sido viejo", hoy estos pueden replicar "Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo" (Mead, 2006, p. 78).

Conscientes las generaciones adultas de su pérdida de control en este nuevo escenario, no han faltado voces de descalificación –quizá como última estrategia de resistencia– a todo el entramado de nuevos sentidos que las jóvenes generaciones tejen día a día. Es más, se les ha llegado incluso a imputar el "crimen" de trocar la tradición por la vacuidad y el sinsentido. Jesús Martín Barbero (1996), no obstante, ve las cosas de distinto modo:

> Estamos ante sujetos dotados de elasticidad cultural que, aunque se asemeja a *falta de forma*, es más bien apertura a muy diversas formas, y de una "plasticidad neuronal" que les permite una camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los "idiomas" de las tecnologías. (p. 106)

Afirma Barbero que en los modelos de socialización actuales intervienen nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y de relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse. En definitiva, estamos frente a un mundo nuevo, cuyos sentidos se construyen, asimilan e interpretan en la producción constante de referentes simbólicos que se renuevan en permanencia. Si la educación no sigue el ritmo de estos cambios está fatalmente condenada a la obsolescencia.

Los criterios de segmentación social

En el radio más grande de varios círculos concéntricos, las culturas –cada vez más interconectadas entre sí, en una verdadera red de redes (Hannerz, 2004)– han ofrecido el principal instrumental simbólico para la modelación de las mentalidades. Pero existen también otros círculos internos, de menor radio, que cumplen igual función; son estos las clases sociales, las agrupaciones profesionales, los cultos religiosos, los grupos de interés, e incluso las "contraculturas", entre otros. El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu ha sido una herramienta hermenéutica particularmente proficua –más allá de las limitaciones propias a todo concepto– para entender, en líneas bastante generales, cómo los distintos segmentos de la sociedad generan y transmiten sus

propios códigos y símbolos, los que permean con fuerza en la (inter) subjetividad de sus miembros. Por medio de una definición tautológica, Bourdieu (1991) entiende por *habitus*:

> Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes; es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (p. 92)

El modo de hablar, las gesticulaciones corporales, los gustos musicales, las opiniones políticas, el sentido de lo estético, los tabús, los principios axiológicos, la manera de expresar las emociones y, en fin, un largo etcétera de otros elementos, están condicionados por la pertenencia de un individuo a determinados segmentos de una sociedad que nunca es homogénea en su interior[8]. Estos elementos (simbólicos) son estructuras que existen fuera del individuo (a quien preexisten), pero estructuran su mente en la medida en que la permean. Este proceso de estructuración solo es posible mediante la participación social y el interaccionismo simbólico de una persona dentro de un segmento social. Como se desprende del concepto bourdiano, este proceso tiene lugar de forma más bien inconsciente, con lo que, de algún modo, se llega a "naturalizar" en la "forma de ser" del individuo (aunque, claro está, la naturaleza y la genética nada tienen que ver).

Los individuos estructurados por esas estructuras, cabe subrayar, llegan también a modificar las estructuras (con esto, Bourdieu pretendía zanjar la disensión subjetivismo/objetivismo), y así lo hacen en sus prácticas cotidianas. Desde una línea epistemológica bastante cercana, Anthony Giddens (1984) llama *agencia* a la capacidad del individuo de tomar sus propias decisiones de manera consciente e intencional,

[8] Cada sociedad y segmento de la sociedad generan su propio "sentido común"; una especie de "todos sabemos" que da forma a los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos. Si todos esos sentidos son diversos es porque los símbolos que los animan también lo son. Remitámonos (en este mismo libro) al Capítulo 6, en el que D'aubeterre ofrece un análisis más situado y pormenorizado del sentido común.

y *estructura* a las ataduras estructurales (valga el pleonasmo) que constriñen su actividad y ponen límites a su rango de acción –las más de las veces, de manera inconsciente–. Con su "Teoría de la estructuración", Giddens se remite a la manera en que ambas fuerzas entran en tensión, en una constante tracción en que, a veces una u otra, dejan sentir el vigor de su potencia, pero sin que la cuerda llegue nunca a romperse.

En este juego de fuerzas, las estructuras estructurantes se vuelven también estructuras estructuradas; es decir, estructuradas por la fuerza que el tirón de los individuos imprime sobre ellas. En definitiva, los individuos son también artífices de las estructuras (en particular, aquellas que componen las infraestructuras y las superestructuras[9]) y su acción sobre estas para modificarlas, se deja ver claramente en tiempos coyunturales, revolucionarios, que no en tiempos de *longue durée,* que es cuando tienden a permanecer más o menos estables.

A través del concepto de *reflexividad,* Giddens intenta iluminar la habilidad del agente de modificar las estructuras y su propia posición móvil dentro de ellas, mucho más en la medida en que se es consciente de dicha posibilidad. Huelga subrayar que el rango de acción a través de la reflexividad ha aumentado con el advenimiento de las sociedades postradicionales[10], lo que va en sintonía con el modelo de *culturas prefigurativas* de Mead. En otras palabras, las nuevas generaciones han acelerado la velocidad de los cambios sobre las estructuras, las que, si bien ahora se construyen más flexibles y líquidas, permitiendo una mayor *agencia* (rango de movilidad de los agentes sociales), nunca dejarán de demarcar, de uno u otro modo, el perímetro de movilidad de los individuos. La libertad a ultranza, voluntarista (emancipación a lo Habermas), tarde o temprano termina por quedar atrapada dentro de esta aporía.

Bourdieu, sociólogo, cuyas teorías han tenido fuerte eco en antropología y pedagogía, empeñó buena parte de sus reflexiones al

[9] Las infraestructuras componen la parte material de la sociedad, de las que derivan los elementos, relaciones y factores de producción. Las superestructuras –que Marx (1976) suponía subordinadas a las primeras– están compuestas por los elementos "ideológicos" de la sociedad, plasmados en las formas jurídicas, políticas, artísticas, religiosas, filosóficas, etcétera. Todos estos son elementos culturales, o sea, se gestan en el pensamiento simbólico del ser humano.

[10] Muestra palmaria de ello: si en otras épocas la noción de cambio producía cierta fobia, en el presente, la palabra "innovación" es uno de los principales catalizadores de las acciones sociales.

tema de la educación. Junto con el *habitus* y de la mano con él, otro concepto clave en su obra –desarrollado en conjunto con Passeron (2018)– es el de *capital cultural*, paradigma de amplísima riqueza para el análisis de los sistemas escolares. El *capital cultural* es el acumulado de bienes simbólicos que presentan las distintas clases sociales, bienes que son de un tipo muy específico: aquellos que provienen de la cultura letrada. Es, precisamente, este tipo de bienes simbólicos que la escuela no solo imparte sino exige de manera previa, o incluso en ocasiones exige sin darlos. "Hablar correctamente", los hábitos de lectura, un amplio código de lenguaje concreto y abstracto, la forma de "comportarse", la distribución "ordenada" de las actividades, etcétera, son requisitos y prerrequisitos de la escuela. Por lo general, los niños de las "clases altas" y/o "letradas" poseen este tipo de capital cultural (transmitido en el seno familiar), que no los niños de las "clases bajas" o de las culturas donde prima la oralidad. En este sentido:

> La condición de capital cultural se opone, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito "escolar"; es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clases. (Bourdieu, 1979, p. 11)

Varios estudios, entre ellos el *Informe Coleman* de 1966 en EE. UU., confirman la relación existente entre el éxito escolar y el origen socioeconómico de las familias. Este hecho desdice la noción de que el rendimiento escolar depende exclusivamente del propio esfuerzo personal, pues en realidad existen *estructuras diferenciales de oportunidades* determinadas por los *inputs* de ingreso al sistema escolar, en el que las clases más acomodadas y "letradas" de la sociedad parten con ventaja.

En este proceso puede también intervenir un régimen de representaciones que genera imaginarios sobre (o dicho sin ambages, contra) el propio sistema escolar. Con su *sistema explicativo ecológico-cultu-*

ral, el antropólogo estadunidense de origen nigeriano, John Ogbu (1993), se sumergió en el estudio del menor rendimiento académico de los afroamericanos. Descartando, de entrada, las tan mentadas explicaciones "biologicistas" (algunas "razas" son "menos inteligentes"), encontró no solo que los negros tienen conciencia de que el sistema de oportunidades académicas y laborales es asimétrico, pues favorece a los blancos, sino que el sistema escolar mismo es asumido como un sistema de y para blancos.

> Entre estudiantes negros, hay una tendencia a ver el uso del inglés estándar, las actitudes y los comportamientos que mejoran el éxito académico, algunas actividades extracurriculares normalmente dominadas por estudiantes blancos, e incluso algunas áreas del currículum (por ejemplo, matemáticas, ciencias, etcétera) como de "blancos" o como parte del marco de referencia cultural de los blancos. (Abajo y Carrasco, 2011, p. 9)

En cambio, tener éxito en los deportes sí es considerado "cosa de negros". En su sistema de representaciones, sobresalir en el rendimiento escolar es llamado –simbólica y metafóricamente– de *"uncle toming"*, actuar como el tío Tom[11]; es decir, de manera servil y lisonjera ante los blancos, lo que llega a ser visto como una actitud traicionera hacía su propio grupo.

En suma, llegar a desentrañar este tipo de lógicas Otras requiere de una metodología hermenéutica, pues solo así la investigación educativa puede decodificar el sistema de representaciones que determina el rendimiento y la adaptación escolar, así como la actitud general frente a la educación de un determinado segmento social. Esto exige que el investigador se desprenda de la "obviedad" y la "naturalidad" con la que se suele mirar el propio sistema de representaciones (etnocentrismo), y se esfuerce por entender la pluralidad de perspectivas y de lógicas internas al interior de los distintos grupos socioculturales.

[11] El tío Tom es el personaje central de la novela *La cabaña del tío Tom*, de la escritora Harriet Beecher Stowe. Se trata de la historia de un esclavo y su familia que, pese a las múltiples desgracias que les sobrevienen, permanecen como buenos cristianos, manteniéndose sumisos y serviciales hacia los blancos.

Intervenciones simbólicas

Frente a lo expuesto, lo menos conveniente que podemos hacer es caer en el nihilismo pesimista; el considerar que el origen socioeconómico y/o cultural es una fatalidad que inexorablemente sentencia el fracaso escolar. Las intervenciones pedagógicas pueden modificar estas realidades, y para conseguirlo nada mejor que acudir al universo de lo simbólico.

Antes que nada, se deben considerar los *inputs* de ingreso a la escuela, con lo que la noción de *igualdad de oportunidades* por medio de la educación debe ser discutida, pues, en igualdad de condiciones, no se trataría sino de un juego con cancha inclinada a favor de los grupos poseedores de *capital cultural*. Más que de igualar oportunidades, Pérez Gómez (2012) sostiene que conviene empezar a hablar de *oportunidades de valor equivalente*, concepto que remite al convencimiento de que "las desigualdades de origen requieren de tratamientos singulares y diferenciados" (p. 94). Para ello se debe abandonar el currículo común único y la pedagogía uniforme, y en su lugar dar paso a currículos flexibles de enfoque progresivo y emergente.

En lo tocante a las estrategias pedagógicas, el universo de lo simbólico se presta para ser convenientemente didactizado:

> Las narraciones y el pensamiento analógico y metafórico son de extraordinaria importancia para establecer los puentes entre lo que cada niña y cada niño traen en su bagaje personal, en función de su singular experiencia vital, y las propuestas y perspectivas que la escuela ha de abrir para ayudar a enriquecer y reconstruir los propios criterios de comprensión, decisión y actuación. Las metáforas y analogías son precisamente puentes cognitivos entre lo conocido y lo novedoso. (Pérez Gómez, 2012, p. 206)

Esto no es otra cosa sino didactizar los símbolos que forman parte del régimen de representaciones de los alumnos, aquellos que tienen sentido en su manera de pensar e imaginar. Dicho en otras palabras, se requiere contextualización sociocultural. De esta manera se puede transitar de un sistema de representación a otro, pasando de

lo conocido, concreto y cotidiano a lo nuevo, abstracto y general. En definitiva, la educación debe vestirse con ropajes de identidad propia, cuestión que, además, representaría la verdadera concreción del principio de interculturalidad.

En el sentido expuesto, los docentes deben empeñarse en ser traductores e intérpretes de un sistema de representación a otro, cuestión que tiene que hacerse operativa en la planificación, ejecución y evaluación de sus estrategias metodológicas y didácticas. Esto implica que deben esforzarse en conocer los contenidos-sentidos de los distintos universos simbólicos, puesto que solo así podrán tender puentes entre ellos (y aquí el saber antropológico resulta fundamental). Por otra parte, y en consideración de la ZDP, es necesario permanecer atento a los alumnos que más lo requieran, brindándoles mayores andamiajes para facilitar su avance y retirándolos, poco a poco, a medida que progresan en su escalada hacia la adquisición de nuevos conocimientos y competencias. La cumbre a alcanzar: hacer de los alumnos traductores e intérpretes de los sistemas semióticos yuxtapuestos, o sea, capaces de (re)conocer su cultura al tiempo que adquieren las “competencias[12] científicas” estándar del currículo. Esta es una de las vías para cerrar las brechas de *capital cultural*, promoviendo que los *outputs* del sistema escolar sean más simétricos.

Conclusiones

Permítaseme concluir este trabajo haciéndome eco del discurso con que António Nóvoa, embajador de Portugal ante la UNESCO, clausuró el XX Coloquio de Historia de la Educación en Monforte de Lemos (España), el 12 de julio de 2019. Si bien, de inicio advirtió que su intervención podría generar polémica, a juzgar por lo sonoro de los aplausos, las cosas fueron bastante distintas. Pues bien, Nóvoa citó el conocido aforismo “educación para la vida” y lo condujo algunos pasos al frente, sosteniendo que con eso no basta, puesto que lo que se debe garantizar es una “educación más allá de la vida”; y es aquí donde hizo mención a lo simbólico.

Nóvoa manifestó que la educación es, precisamente, la apropiación

[12] Aunque, antes que hablar de “competencias”, el currículo ecuatoriano actual prefiere el término “destrezas con criterios de desempeño”.

de símbolos, para sostener a continuación que, no obstante, existen símbolos de buena y de mala calidad. La vida está colmada de símbolos de mala calidad, por lo que la buena educación debe ir más allá de esa vida y proporcionar símbolos de buena calidad. Existe música, cine, literatura, en fin, símbolos de "mala" y de "buena calidad", y es en función de su apropiación que se medirá la calidad de nuestra educación.

El aparente sentido "elitista" de esta afirmación (lo primero que uno piensa es que los "símbolos de buena calidad" provienen de dicha vertiente) debió, seguramente, ser la advertencia por la posible polémica, aunque Nóvoa no desarrolló el tema hasta ese punto –fue, quizá, la tarea en qué pensar–. Meditando en ello, rememoré alguna lectura sobre los límites del relativismo cultural (en su nombre ¿son correctas las prácticas de ablación femenina en África, o el femicidio en ciertas sociedades fundamentalistas?) y la necesidad de no canonizar ni idealizar las culturas y sociedades que se estudian, con las que necesariamente estrechamos lazos de simpatía y empatía. Conecté eso con la cantidad de símbolos de entretenimiento "para el consumo popular", hoy cotidiano, cargados de machismo, patriarcalismo, sexismo, racismo, regionalismo, violencia, etcétera, y la manera en la que el consumo de esos símbolos se impregna en la subjetividad de las personas[13]. En nada contribuyen –sino todo lo contrario– al proyecto de construcción de una sociedad incluyente, justa, solidaria, pacífica e intercultural.

Pero pensé también en los símbolos de buena calidad que, tanto ayer como hoy, se producen en el corazón de las culturas tradicionales y populares, más que subalternas, subalternizadas. Su consumo-producción fue y es fuente del sentido para los procesos de resistencia, supervivencia y reproducción; en música, literatura, pintura, etcétera, son innumerables los ejemplos. En nuestros colegios –por dar el caso– la lectura de libros de autoayuda está a la orden del día, libros cuya profundidad analítica es milimétrica y su calidad estilística discutible. En Latinoamérica y en el Ecuador, sin embargo, tenemos abundante literatura de buena calidad, la que, es de lamentar, permanece arrinconada y empolvada en las estanterías. Desde mi propia y

13 En su mayor parte se trata de símbolos producidos *por* las industrias culturales *para* lo que ellas imponen como el "gusto popular".

particular interpretación concuerdo plenamente: debemos brindar una "educación más allá de la vida", mediante el consumo y la producción de símbolos de buena calidad (de los que no carecemos en lo absoluto), en los que se vehiculicen sentidos e imaginarios colectivos que allanen el camino hacia una mejor sociedad.

Referencias

Abbagano, N. y Visalberghi, A. (2014). *Historia de la pedagogía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Abajo, J. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas. El modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi* 11, pp. 71-92.

Augé, M. (1997). *La guerra de los sueños.* Barcelona: Gedisa.

Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas* 5, pp. 1-14.

Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries. The Social Organization in Culture Difference.* Illinois: Waveland Press, Inc.

Beecher, H (2013). *La cabaña del tío Tom.* México: Editores Mexicanos Unidos.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. UAM-Azcapotzalco* (5), pp. 11-17.

Bourdieu, P., Passeron, J. (2018). *La reproducción.* México: Siglo XXI.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza Editorial.

Cucó, J. (2004). *Antropología urbana.* Barcelona: Ariel.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología.* Barcelona: Península.

García Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Debolsillo.

García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad.* Madrid: Cátedra.

Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas.* Buenos Aires: Gedisa.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration.* Los Ángeles: University of California Press.

Guerrero, P. (2002). *Antropología simbólica.* Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241.

Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning.* Columbia: Columbia University Press.

Harris, M. (2006). *Antropología cultural.* Madrid: Alianza Editorial.
Köhler, W. (1973). *The mentality of Apes*. Londres: Routledge Kegan Pau.
Lévi-Strauss, C. (2006). *El pensamiento salvaje.* México: Fondo de Cultura Económica.
Marx, K. (1976). *Una contribución a la crítica de la economía política.* Madrid: Ed. Alberto Corazón.
Marx, K. (1980). *Manuscritos: economía y filosofía.* Madrid: Alianza
Mead, M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Barcelona: Gedisa.
Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.
Nanda, S. (1994). *Antropología cultural.* Quito: Instituto de Antropología Aplicada.
Ogbu, J. (1993). *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. Madrid: Trotta.
Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.
Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.
Rousseau, J. (2005). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres.* Buenos Aires: Losada.
Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Losada.
Savater, F. (2010). *El valor de educar.* Barcelona: Ariel
Vygotsky, L. (1983). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.
Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry* 17, pp. 89-100.

Capítulo 4

Antropología y pedagogía de las artes



Capítulo 4:

Antropología y pedagogía de las artes

Patricia Pauta Ortiz

Introducción

La antropología del arte es una ciencia social que tiene por objeto analizar los hechos culturales y simbólicos que orientan la producción artística en todas sus formas. Los especialistas de las artes, por su parte, analizan la manera en que se producen las creaciones, interpretaciones y lenguajes artísticos que conmueven la mirada estética; para ello toman en consideración todos los factores que inciden en ellas: sus bases físicas, sus técnicas, su historia y su relación con el ser humano, la sociedad y su entorno. Ambas transitan campos comunes del conocimiento, lo que les permite manejar conceptos, métodos y análisis compartidos.

Al ser el campo de las artes, objeto del interés de estas disciplinas: una para producir desde ellas, enseñarlas y desarrollar las competencias afines a cada una, y la otra para entenderlas en la cultura que las genera, permite que tanto en la antropología del arte como en la didáctica de las artes se puedan articular métodos y técnicas etnográficas que nos lleven a comprender la semiosis de los lenguajes artísticos.

Desde esta premisa, es necesario considerar que las expectativas en el nivel superior y académico demandan formas de construcción sistemática del conocimiento desde "la producción del saber y el efecto multiplicador de sus reflexiones..." (Cattani, 2002 p. 40).

Este accionar se enmarca en generar propuestas para desarrollar diferentes aptitudes y promocionar significativas formas de enseñanza-aprendizaje, acordes a los ejes integradores[1] de cada ciclo que transitan los estudiantes a quienes guiamos. Estas propuestas giran en torno a la comprensión del desarrollo de los procesos artísticos

[1] En el Ecuador, las mallas curriculares en educación están organizadas de manera que en cada ciclo (semestre de estudio) haya un tema que forma parte de los conocimientos fundamentales que permiten lograr el perfil profesional de egreso. Dichos ejes temáticos orientan el esfuerzo pedagógico de todas las materias estudiadas en ese semestre.

desde la creación, instauración y difusión de la obra a partir de las estéticas, lo que ha sido una de las limitaciones que predomina en las instituciones de educación. Al respecto, Eisner (1994) menciona la desarticulación de lo cognitivo con lo afectivo. Este autor considera que estos son procesos que ocurren de manera simultánea, que "[...] no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva" (p. 42). También sostiene que los sentidos son tanto los instrumentos que permiten la recolección de la información como los medios que otorgan el material con el que se construyen las concepciones (p. 37). Además, continúa Eisner (1994):

> La vista, el oído y el tacto no solo nos permiten leer la escena; funcionan también como recursos por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos. [...] Lo que vemos, oímos y tocamos constituye la materia a partir de la cual se crean las formas de representación. (p.36)

Para atender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, promovemos la diversidad curricular desde una didáctica que propicia orientaciones y otorga herramientas necesarias para que los estudiantes se apropien del conocimiento desde la construcción de su propia experiencia; "el arte de enseñar es el arte de ayudar a descubrir"[2].

En primera instancia, valoramos la importancia y pertinencia del desarrollo metodológico que parte de una episteme que toma en consideración la especificidad del quehacer artístico y su análisis sistemático, desde un enfoque que combina los aportes de subdisciplinas antropológicas como la histórica, la simbólica y la de las artes, en un diálogo transdisciplinar con la educación. Lo que permite entender, por un lado, la lógica propia de las manifestaciones artísticas y, por el otro, la manera cómo ellas son modeladas y determinadas por los valores éticos y estéticos que constituyen la cultura del entorno en donde se producen, y que forman parte indisoluble de la concepción del artista. La pedagogía está obligada a considerar todos estos elementos en los procesos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artísticos.

[2] Frase atribuida a Mark Van Doren, poeta norteamericano.

Partiendo de esto, veremos una modalidad de análisis que se aplica en esta propuesta, combinando conceptos de las artes con los de la antropología, especialmente con la etnología y la arqueología, que son las disciplinas que analizan las culturas de los pueblos contemporáneos y de aquellos que desaparecieron dejando su huella. Se da a conocer el uso de la etnografía como método de investigación cualitativa apropiada y pertinente para el desarrollo de estudios del quehacer artístico en un contexto sociocultural determinado, al servicio del entorno educativo. Tomamos en consideración la definición de etnografía de Geertz (2003) […], "la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas…" (p. 20), "la etnografía es descripción densa…" (p. 22). Tovar (2015) lo explica a su manera:

> […] lo que encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de ellas superpuestas o entrelazadas, que son al mismo tiempo, extrañas, irregulares, no explícitas, inconcebibles. El etnógrafo necesita captarlas, interpretarlas y explicarlas. Hacer etnografía es tratar de leer la cultura, que es "un texto activo", cambiante, complejo. (s. p.)

Desde este enfoque, el proceso etnográfico demanda de un proceso transdisciplinar en el que estructuras entrelazadas complejas de las artes y las antropologías se integran para comprender el proceso de construcción de las artes, su función y su rol, en interacción con el contexto cultural, histórico y social de los pueblos.

Desde una perspectiva intradisciplinar, a la antropología le corresponde analizar, en un esfuerzo de mayor abstracción, los datos artísticos que ofrece la etnografía particular de una cultura, y establecer sus asociaciones con la red de valores estéticos, el conjunto de competencias que requiere la producción del hecho artístico, sus relaciones con otros aspectos e instituciones sociales y las funciones simbólicas y utilitarias que cumplen los elementos, productos y procesos que ocurren. Para la reconstrucción y análisis de los hechos desde las formas y manifestaciones simbólicas (Geertz, 2003), hemos de tomar como instrumentos descriptivos y analíticos los métodos y

conceptos que nos provee la antropología histórica y las herramientas de análisis que nos da la antropología simbólica (Ruiz, 1989).

Desde su teoría dialógica, Bajtín (1999) manifiesta que una obra –al igual que un diálogo– está orientada hacia la respuesta del otro, y el artista trabaja con la capacidad de comprensión de las audiencias. De allí que las representaciones estén en contacto con los otros a manera de mensaje-respuesta, lo que se relacionaría con el postulado del "Modelo tripartito de Merriam" (1964), el cual plantea, desde la antropología de la música, que toda obra es producto de un comportamiento y, por tanto, responde a un significado.

Hacer que las diferentes formas de arte funcionen como un potenciador para idear formas de comunicarse y relacionarnos constituye una respuesta frente a las demandas socioculturales. Por tal motivo, resistir y actuar artísticamente nos conduce a ser portadores de valores éticos, políticos, que tributan a los valores estéticos que les dan forma. Ello explica que las manifestaciones artísticas de los pueblos originarios sean un mecanismo de difusión y valoración de sus saberes estéticos, que han servido para demandar el reconocimiento y ejercicio de sus derechos.

Continuando con esta propuesta abordamos la antropología simbólica (Turner, 1980), de la que tomamos en consideración los significados de los símbolos, tanto los artísticos como los vinculados a ellos, para ver cómo se asocian y dan sentido a las formas de comunicación ligadas a los mundos tangibles e intangibles, insumos de gran valor que deben ser aprovechados en la educación intercultural. El mundo está construido sobre tramas de significación, por lo tanto, la cultura es ese entramado de sentidos (Geertz, 2003). Desde la antropología sociocultural de Lévi-Strauss (1975), hacemos referencia a los sistemas de concepción y pensamiento, y la manera ccómo ellos ordenan la lógica de la creación, adaptación y rexposición de las prácticas artísticas en el contexto social y cultural de los pueblos.

Esta interacción intradisciplinar nos permite tener una visión holística del quehacer artístico en la cultura, debido a que las artes se muestran como "un rico terreno de experimentaciones sociales" (Bourriaud, 2006, p. 10) y se constituyen en "el lugar de producción de una socialidad específica" (p.16).

Las líneas que se describen en esta propuesta se basan en las teorías y métodos de la antropología moderna, desde la que estudiamos el rol de las artes en una sociedad y su interacción con el contexto cultural, histórico y social (Nettl, 1964). Este enfoque ha sido desarrollado y aplicado en experiencias de prácticas pedagógicas llevadas a cabo con los estudiantes para alcanzar diversos dominios que se entretejen entre los campos de las artes, la educación y la pedagogía.

Para obtener un acercamiento metodológico más completo en cuanto a la interpretación de fenómenos psicológicos, sociales, históricos y culturales asociados a las artes, nos valemos del análisis hermenéutico[3] que nos ayuda a comprender el quehacer artístico que involucra: concepciones, aspectos míticos, simbólicos y manifestaciones artísticas que se despliegan en las distintas prácticas interpretativas orales, musicales, dancísticas, pictóricas, artesanales, etcétera. En los hechos, siguiendo a Lotman (1993), toda obra de arte es una conjunción de textos llenos de signos que cobran significados múltiples para darle sentidos a la obra. Estos signos tienen que ver con la urdimbre de valoraciones estéticas, tanto las que vienen del contexto como aquellas que son propias del arte en ese lugar y momento, y que son incorporadas por el artista en su obra para producir las impresiones sensoriales y perceptivas a las que aspira.

El ser humano ha descubierto su propio método para relacionarse con los otros y con su entorno a partir de la articulación existente entre el sistema receptor y el sistema efector, entre los cuales existe un sistema simbólico. En palabras de Cassirer (1967):

> El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. (p. 214)

Del uso combinado –transdisciplinar– de este enfoque deviene una valiosa alternativa para interpretar, conocer y valorar, en el marco

[3] Schleiermacher (1977) define a la hermenéutica como el arte de comprender correctamente un discurso.

de los lenguajes artísticos, las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas que se han desarrollado en el transitar histórico, y de otras que continúan su proceso hasta nuestros días. Para ello es fundamental el estudio de los procesos artísticos en la cultura; es decir, asumimos a las artes como expresiones culturales en donde el contexto es determinante, debido a que les otorga sus particularidades relacionadas con el significado, uso y función social que se les ha asignado a los elementos que constituyen el quehacer de las artes, puesto que adquieren connotaciones acordes a los otros componentes culturales con los que se encuentran imbricadas. Por esta razón, resultan evidentes las características que se pueden establecer de las prácticas artísticas producto de las relaciones con los diversos ámbitos de la vida social como: la espiritualidad, las creencias, el idioma, la etnicidad, el poder, las distinciones de género, el espacio, la temporalidad, etcétera.

En segunda instancia, se socializan estrategias didácticas para el aprendizaje del accionar pedagógico que corresponden al qué y al cómo enseñar. Para esto nos valemos de experiencias de prácticas de campo en espacios de alta significación simbólica (comunidades indígenas, museos, sitios arqueológicos, espacios sagrados, etcétera), y en instituciones y comunidades educativas donde usamos conceptos antropológicos, métodos de investigación y técnicas etnográficas que favorecen la aproximación a las particularidades epistémicas y socioculturales en territorio.

La comprensión de los saberes y conocimientos en contextos diversos demanda un esfuerzo ordenado y sistemático para recoger la información que nos acerque a las formas de creación y expresión que se encuentran ligadas a la estructura social, las relaciones, funciones y significados que se dan en unidades socioculturales determinadas, suscitadas en tiempo y espacio; de allí la pertinencia del uso de la etnografía que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros y actores.

Generar un análisis hermeneútico de las artes y formar formadores con la capacidad para transmitir las condiciones que explican la calidad del acto artístico nos impone trabajar con estrategias que, luego de dar las herramientas adecuadas para la comprensión del mensaje, nos permitan entender los valores estéticos que orientaron su producción.

Esto ocurre cuando nos ponemos en contacto de manera directa con el quehacer artístico, a través de la articulación de nuestros sentidos, que se suman para otorgarnos una mejor apreciación que por un lado tiene que ver con lenguajes artísticos que suceden en contextos diversos de culturas diferenciadas, pero, por otro lado, con obras que se encuentran en talleres de arte, en complejos arqueológicos, en museos, etcétera.

No hay etnografía sin experiencia de campo que la nutra ni antropología que le dé sentido. En pedagogía, las salidas fuera del aula están consideradas como una estrategia didáctica para aprender a investigar y para obtener información. La implementamos según dos modalidades: como recorridos pedagógicos y como prácticas de campo etnográficas, ya sea de manera itinerante o en inmersión en comunidades. Este accionar se apoya en el concepto de Morales y Rodríguez (2011, como se citó en Rodríguez Calvo, 2011):

> Una gira de campo se considera como una actividad académica […] en donde se efectúan actividades constructivistas, integrando la teoría y la práctica, lo que conlleva a instrumentos de evaluación. Mientras que la práctica de campo es considerada como la actividad donde se da la aplicación práctica de la teoría […]. (p.95)

Las salidas de campo permiten imbricar teoría antropológica, teorías artísticas y teoría pedagógica para someterlas a prueba en la práctica. En el próximo acápite nos centraremos en nuestra propia experiencia como docentes en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE).

Estrategias en el accionar disciplinar

Los estudiantes, futuros docentes, orientados por su tutor académico, acuden cada ciclo a una institución de educación, donde se embarcan en un proceso de prácticas preprofesionales para recoger información desde perspectivas pedagógicas, artísticas y antropológicas del orden interno de la institución, de su cultura organizacional y de la cultura de las comunidades a las que sirve, y, a partir de ello, establecer los efectos particulares que producen sobre el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Todo esto es sometido al rigor de las teorías aprendidas en el aula.

Así, en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las prácticas asumen la forma de "inmersión sociocultural", en la que nuestros estudiantes conviven durante unas semanas en una comunidad indígena bilingüe, para adquirir roce comunitario (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, 2017). Estos espacios integrales de aprendizaje, donde la observación participante y los diarios de campo son instrumentos principales de recolección de datos y, por tanto, cercanos al trabajo etnográfico, han favorecido la implementación de estrategias para aproximarse a la creación y producción de los lenguajes artísticos de las culturas diversas que allí habitan. El uso de las técnicas y recursos de la etnografía para registrar procesos desde las fuentes primarias (significados, usos y funciones de los elementos y prácticas artísticas) permite dar pertinencia y eficacia, en la práctica, a las teorías pedagógicas que aprenden los estudiantes de la UNAE.

Con el fin de hacer viable que la experiencia antropológica tribute a una pedagogía de las artes, asumimos dos puntos de partida. El primero es que debemos facilitar la aplicación adecuada de las técnicas etnográficas, no solo para observar o recoger datos, sino, sobre todo, para permitir que la complejidad de los procesos artísticos en la cultura pueda ser elucidada, luego de acercarnos a las fuentes de primera mano con nuestro bagaje conceptual antropológico, pedagógico y artístico. El segundo es que debemos partir de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados en los distintos contextos (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989), análisis que le otorga un carácter cualitativo.

Esta estrategia, adecuadamente desarrollada, da a las teorías antropológicas y pedagógicas la posibilidad de entender los procesos artísticos y, a partir de ellos, generar contenidos y didácticas que permitan desarrollar las competencias docentes.

Clases expositivas. Experiencia mediante recorridos didácticos

Se parte de que las manifestaciones artísticas son productos culturales y que los estudios etnográficos contribuyen a interpretarlos y conocerlos desde las identidades, costumbres y tradiciones de las comunidades humanas. Desde esta perspectiva, con los estudiantes que abordan contenidos de artes en sus asignaturas, nos embarcamos en recorridos didácticos para darles a conocer los elementos artísticos a través de las huellas dejadas en los centros arqueológicos y en artefactos preservados por los museos y demás repositorios. En este proceso se orienta a los estudiantes a tomar contacto con las obras de arte, debido a que ellas tienen el potencial de condensar diferentes tiempos (Gadamer, 1997). Las obras, en sí, las conocemos por medio de sus propias narrativas, acordes a las estéticas de cada cultura.

La travesía continúa hacia los talleres de arte, galerías y mercados artesanales, en donde los autores, curadores y expositores nos aproximan a los procesos de creación de las obras en complicidad con las técnicas, herramientas y materiales empleados. Cada muestra artística recrea nuestros sentidos y nos convertimos en parte de ellas cuando las apreciamos, reflexionamos, emitimos juicios o cuando les otorgamos significados. Esta modalidad de arte interactivo, participativo o relacional se convierte en una obra de arte, a lo que Bourriaud (2006) denomina la "estética relacional", que pasa por ser un proceso de "estetización de la comunicación". En este sentido, el espectador pasa a ser coautor de las obras, puesto que analiza, reflexiona, reinterpreta y devela los lenguajes artísticos que son transmitidos a través de otras formas de creación intangible o tangible, como las distintas formas didácticas que se emplean y que parten de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se eligen las técnicas y actividades adecuadas para alcanzar los dominios acordes a los contenidos propuestos.

A partir de nuestro sistema sensorial, nos dice Eisner (1994), aprendemos a leer las cualidades del entorno. La vista, el oído y el tacto no solo nos permiten leer la escena, funcionan también como recursos

por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos.

Desde otra óptica, Didi-Huberman (2009) afirma que:

> El discurso histórico no "nace" nunca. Siempre vuelve a comenzar. Y constatemos que las historias del arte –la disciplina así denominada– vuelve a comenzar cada vez. Cada vez, según parece que su objeto mismo es considerado como muerto… y renaciente. (p. 9)

A partir de esto, se orienta a los estudiantes a emplear las técnicas etnográficas para el registro de este construir artístico que va de la mano del tiempo, para lo cual Guasch (2004) aboga en sus textos por un modelo etnográfico del artista, afirmando lo siguiente:

> El artista se interesa por los lugares, las identidades locales y, sobre todo, por la narratividad en detrimento de lo estético-formal, lo cual lo lleva a practicar un trabajo interdisciplinar, no solo en las técnicas aportadas (fotografía, video, audiovisual, media, escultura, objeto), sino también en la forma de pensar, de ampliar en cada momento nuevos puntos teóricos que aporten resultados dinámicos, que hagan salir al espectador de su sueño impasible, casi como una nueva forma de activismo cultural. (p. 8)

Los contenidos que se obtienen en todos estos espacios de aprendizaje son tratados técnicamente, de manera que puedan constituirse en los insumos necesarios para que nuestros estudiantes conozcan, valoren y transmitan los saberes ancestrales desde sus experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. De esta manera, los futuros docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno (UNAE, 2017).

Talleres: experiencia mediante el trabajo de campo

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los contenidos contemplados en las mallas curriculares: educativos, artísticos y pedagógicos, que tributan al perfil de salida de los estudiantes, se prevé el desarrollo de talleres para complementar, en forma activa, los saberes y conocimientos. En ellos procuramos el imbricado conceptual y metodológico de las ciencias del arte, la pedagogía y la antropología. En este capítulo se hará referencia a los talleres que preparan a los estudiantes para realizar su trabajo especializado de recolección de datos según los contenidos de cada asignatura y carrera. Se atiende a las propias necesidades y objetos de estudio seleccionados por cada grupo de estudiantes. Veamos algunos ejemplos prácticos:

Con el IV ciclo de EIB hacemos énfasis en los saberes ancestrales y expresiones artísticas de las localidades, en donde realizan su experiencia de práctica.

Con los estudiantes del I y II ciclo de Pedagogía de las Artes y Humanidades se abordan las manifestaciones artísticas ancestrales, populares y comunitarias, sus técnicas y materiales empleados, las obras de arte ecuatoriano desde el pasado hasta el presente, y los materiales alusivos al arte patrimonial.

La dinámica de los talleres considera el siguiente proceso básico que los estudiantes desarrollan en forma presencial y como trabajo autónomo:

1. *Trabajo presencial.* Se realiza la primera parte del taller de etnografía: fundamentos, contacto en contextos diversos, identificación y aproximación a los informantes claves, conceptos que permiten identificar los datos a recoger y la interpretación que ellos construyen de los hechos educativos y culturales, uso de herramientas y técnicas para la recolección de datos, elaboración de guías de observación, exploración y manejo del diario de campo, todo esto asociado a los indicadores de los conceptos identificados, recogidos desde la observación participante y que transforman los datos recogidos en etnografía.

1.1 Manejo de dispositivos y técnicas de registro audiovisual: fotografía, filmación, grabación, entrevistas.

2. *Trabajo autónomo*. A través de la investigación documental se propone determinar temas relacionados con los conceptos propios del ámbito escolar y de lenguajes artísticos que serán observados para la aplicación de la investigación de campo con el uso de técnicas etnográficas.

2.1 Selección del lugar para realizar el trabajo de campo: unidades educativas, museos, centros arqueológicos y talleres artísticos.

3. *Trabajo de campo.* Se organizan equipos de trabajo en dos modalidades y con la guía del tutor: una de inmersión, que implica la convivencia (día y noche) en la comunidad donde está establecida la escuela; y la otra, en forma regular itinerante, que implica la observación de medio día en la institución educativa.

4. *Trabajo presencial* (segunda parte del taller). "Aula invertida", en donde se expone el proceso del trabajo y se analiza la información recolectada en los diarios de campo y en las guías de registro.

4.1 Trabajo grupal: desarrollo de mapas conceptuales, matrices, evidencias fotográficas y videos.

4.2 Exposición de los trabajos y retroalimentación sobre las técnicas empleadas y los contenidos recopilados con las temáticas educativas y artísticas según los contextos determinados.

4.3 Trabajo con estrategias. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en donde cada grupo muestra el proceso de su experiencia acorde a la ruta propuesta y con los resultados depurados y retroalimentados, atendiendo al diseño de las estrategias didácticas que cada grupo escoge.

Modalidad itinerante

Es a partir de la capacitación correspondiente a la construcción y uso de las técnicas etnográficas que este ejercicio disciplinado de recolección, ordenamiento y análisis de datos se hace efectivo con los estudiantes de

las carreras de la UNAE, tanto con los estudiantes de la asignatura de "Enseñanza y Aprendizaje del Arte Ancestral, Popular y Comunitario", como de "Enseñanza y Aprendizaje del Arte Ecuatoriano", quienes construyen su conocimiento también en sitios resguardados (sitios arqueológicos, museos) y en talleres y galerías de arte, en los que se recolecta información en guías de registro previamente estructuradas, que se originan de matrices trabajadas en las clases presenciales. Como complemento utilizan los diarios de campo, la fotografía, los videos y el registro de entrevistas. Estos instrumentos se transforman desde la doble perspectiva de conducir a una etnografía dialógica (Tovar, 2015) educativa-artística, en herramientas de exploración didáctica, literaria, oral, plástica, musical, corporal etcétera, en la cual interactúan lo educativo y lo artístico. De esta manera, se prepara a los estudiantes a construir sus estrategias didácticas con múltiples narrativas: visuales, sonoras, coreográficas, verbales, escritas, desde un proceso de diálogo emprendido como base de la investigación etnográfica.

Estas guías de construcción colectiva –estudiantes-docente– están estructuradas de tal manera que sus dimensiones, en términos de criterios, inducen a conseguir la información clave de los procesos educativos exigidos para los docentes en formación, así como de los procesos artísticos: técnicas, materiales y significados que conforman las obras ligadas a los productos fundamentalmente artísticos y sus procesos.

La aplicación de esta práctica, fundada en instrumentos propios de la etnografía, la llevan a cabo los estudiantes en los lugares que ellos eligen, acorde a las distintas temáticas que se trabajaron durante las clases presenciales de aula. La información obtenida concierne a los procesos creativos de las obras que provienen de autores e intérpretes vivos o de aquellos que dejaron su legado, así como también de gestores involucrados en la producción artística que elaboran comunidades e instituciones mencionadas. Estos espacios ubicados fuera del aula se constituyen en ambientes de aprendizaje que nos aproximan al quehacer artístico y que permiten, en el caso de los museos, imaginar la semántica de las estéticas de los bienes culturales producidos por sociedades hoy transformadas en gran parte o desaparecidas; y en el caso de los talleres, instaurar diálogos con el artista en acción

y profundizar en la estética de sus discursos y prácticas. El docente en formación pasa de consumidor de la semántica de los productos artísticos, a analista de ellos, cuya tarea culmina cuando es capaz de traducir las emociones y valores del producto artístico en planes de clases vivas.

Siguiendo con el proceso de recolección de datos fundado en instrumentos propios de la etnografía, la información es sometida a un tratamiento técnico y sistemático hasta alcanzar el estándar de "dato etnográfico" que, a través de un adecuado proceso de análisis, reflexión y retroalimentación etnológica y pedagógica, basado en las estrategias del "Aula invertida" (*flipped classroom*) y del "Aprendizaje Basado en Problemas" practicadas en clases, son elevados a la categoría de contenidos, que constituyen el andamiaje epistémico para que nuestros estudiantes –futuros docentes– desarrollen estrategias para la enseñanza y aprendizaje de las artes con el uso de técnicas y herramientas, hoy en día, con frecuencia, transmediales. Para conseguir este objetivo es necesario dar a conocer que los estudiantes, cuando realizan la investigación de campo, parten de un conocimiento teórico ya procesado, debidamente equiparado con los datos bibliográficos que sustentan cada tema investigado.

Este material escrito es complementado con el producto depurado que resulta del registro audiovisual, cuyo proceso se da en tres fases:

Fase uno:

- Con sus teléfonos inteligentes, los estudiantes realizan registros fotográficos y videográficos de las entrevistas a los curadores de los centros arqueológicos. Ellos son:
- Los registros audiovisuales realizados en los complejos arqueológicos visitados.
- Los registros audiovisuales realizados en los centros ceremoniales aledaños se fundamentan en entrevistas a los guías de esas localidades, quienes narran sobre las estéticas que caracterizaron a las culturas que allí habitaron.
- Identificación de las obras de arte en los repositorios ricos en piezas arqueológicas, donde deben caracterizar los estilos y técnicas empleadas en su producción.
- Al finalizar esta fase, los estudiantes deben ser capaces de

reconocer los procesos por los que transitaron los artesanos de diferentes culturas, y de identificar aquello que es común a todos y lo que los diferencia.

- Fase dos:
- El material de registro audiovisual recibe un tratamiento que orienta su organización por temas. Esto sistematiza la cantidad de información que será empleada, para lo cual se procede a depurarla para seleccionarla o editarla, acorde a un guion didáctico.
- Al finalizar esta fase, el estudiante tiene una base de datos propia.
- Fase tres:
- Se define la función que cumplirá el recurso audiovisual elaborado.
- Esta función deberá lograrse a partir de lo que establece el modelo pedagógico determinado.
- La forma definitiva que asuma el recurso didáctico producido dependerá de la función que de él se espera._

Al finalizar esta fase, el estudiante decidió qué hará con la información recolectada y que tipo o tipos de productos puede obtener de ella.

Así, se pretende que los estudiantes se ejerciten en la experiencia de un etnógrafo-artista que:

> trabaje con su memoria, con su capacidad de escritura, con su cuerpo y, sobre todo, con la intuición y el asombro. El etnógrafo-artista se deja llevar en el fluir de la vivencia y se permite crear y recrear, comprende que el conocimiento también requiere de la imaginación. (Tovar, 2015, s. p.)

Esta propuesta contribuye a la construcción del conocimiento a partir de las distintas formas de acercarse a la producción artística ecuatoriana, y se motiva a los estudiantes a reapropiarse de patrones culturales ancestrales mediante la reflexión de cómo le llegó al estudiante la obra y cómo la concibe (Eco, 1980). De allí la relevancia de que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje y utilicen el

registro para dar a esa información un tratamiento sistemático que posibilite la socialización didáctica como parte de nuevos procesos educativos. Esta experiencia tributa a la formación profesional como experiencia vivida.

Modalidad de registro en la inmersión

La otra modalidad del accionar etnográfico se realiza en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la UNAE, que conlleva una experiencia en inmersión desde el tercero hasta el noveno ciclo en escuelas de EIB ubicadas en comunidades de la Costa, Sierra o la Amazonía ecuatorianas, donde los estudiantes practicantes se enfrentan a un acervo cultural diferenciado: idiomas, formas de pensamiento, costumbres, prácticas culturales y artísticas, fundamento que responde a lo propuesto en el modelo pedagógico de la UNAE (2017):

> La relación entre educación y saberes ancestrales vinculados a las manifestaciones artísticas propicia el propio descubrir y experimentar los procesos de esta producción; esto facilita que los estudiantes se apropien del conocimiento a partir de la construcción de su aprendizaje. (p. 24)

Cada contexto presenta sus particularidades y demanda la comprensión y valoración de los saberes y conocimientos que se adquieren mediante el contacto con los habitantes-informantes y el manejo de los recursos y las técnicas apropiadas, como las “formas de registro” (Guber, 2012), que son los medios por los que se duplica el campo: la información oral mediante la escritura; las imágenes mediante la fotografía, la filmación, el dibujo; los sonidos como las grabaciones y transcripciones. Estas formas son el complemento de registros escritos sistemáticos en los que se emplean los diarios de campo y las guías de exploración, herramientas utilizadas en el marco de las prácticas preprofesionales en territorio.

Los criterios que forman parte de estas herramientas son discutidos y seleccionados durante el proceso de enseñanza-aprendi-

zaje, y orientan a los estudiantes para comprender las particularidades educativas dentro y fuera del aula de cada institución educativa. En este diseño son fundamentales los elementos que son parte de su eje integrador y núcleo problémico correspondientes a los contenidos curriculares del ciclo con el que se trabaje. Por otra parte, se solicita a los estudiantes que realicen etnografía en las comunidades y familias, a fin de entender la lógica de los saberes ancestrales y lenguajes artísticos que deben ser explorados en el entorno de sus prácticas. Estas estrategias les permiten aproximarse a las particularidades de cada cultura local, para comprender las otras formas de aprendizaje ligadas a las cosmovisiones y cosmovivencias de los comuneros. Gran parte de este accionar educativo se nutre de las representaciones artísticas, así como de la memoria colectiva heredada por el legado de sus ancestros y que se han mantenido por medio de la transmisión de sus saberes y conocimientos, de generación en generación, a través de sus prácticas vivenciales.

Esta experiencia es guiada mediante la aplicación crítica de técnicas de obtención de información y el registro etnográfico, para lo cual, el tutor acompaña al estudiante en tres instancias, de acuerdo con lo planteado por Guber (2012):

- Primero, para ver y oír lo inesperado, afinar sus sentidos y distinguir las reflexividades que confluyen en el trabajo de campo.
- En segundo lugar, mediante el registro de la información diversa y múltiple; de allí la importancia de realizar este trabajo en parejas o tríos de estudiantes.
- En tercer lugar, consignar la información a través de la propia reflexividad; es decir, que el registro implica que, en este ejercicio de investigación, los estudiantes adquieran una sucesión de narrativas del proceso de apertura hacia otras reflexividades.

Estos registros son procesados y organizados en material relevante y significativo, alineados al objeto de estudio previamente planteado. De esta manera, esta información adquiere categoría de contenidos etnográficos y pedagógicos que se convierten en la trama epistemológi-

ca que será utilizada por los estudiantes en sus Proyectos Integradores de Saberes[4] (PIENSA), otorgando a sus trabajos la pertinencia cultural y lingüística que requiere el acto educativo contemporáneo. Sin trabajo de campo ello no hubiera sido posible, pues la aproximación etnográfica es la que les permite aproximarse a otras formas de vivir y pensar, de creer y crear de manera propia (Escobar, 2012).

Es así como un educador usa la etnografía, como metodología originaria de la antropología para la educación: la interacción corporal, experiencial y cognitiva actúan como componentes para aproximarse y conocer la acción artística (UNAE, 2017) y, a partir de ello, nutrir las estrategias didácticas que permitirán promover entre sus estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje rigurosamente diseñado para que se vivan los valores, sentimientos, técnicas y habilidades que se plasman en el acto artístico y en las obras de arte.

Pertinencia del accionar antropológico en el sistema educativo

Durante la descripción de este proceso educativo se ha insistido en la acción de guiar; orientación que se hace efectiva en dos modalidades: presencial o autónoma y de inmersión o regular. En todo caso, este accionar otorga la orientación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es una finalidad primordial en el sistema educativo. Educar es potenciar al máximo el desarrollo de capacidades, las que mejor definan al sujeto, de allí la pertinencia de ponerlo en contacto con el mayor número de oportunidades, enfrentarlo con diversos niveles de saber y con el mayor número de situaciones posibles con las que se enfrentará en su carrera profesional (Gimeno, 2000).

En esta modalidad de práctica preprofesional se orienta a los estudiantes a aproximarse a la comprensión de las relaciones humanas que en estas se cultivan, para enfatizar en su conocimiento y aplicación al ámbito de los sistemas sociales complejos y dinámicos[5] (Lotman,

---

[4] En la UNAE se trata de proyectos de intervención, previa investigación, realizados por los estudiantes una vez que han identificado en el sitio de sus prácticas un problema pedagógico que debe ser resuelto. Este trabajo semestral (PIENSA) culmina con la presentación y defensa de un informe.

[5] El enfoque semiótico de Lotman (2000) se basa en la articulación de tres grandes perspectivas teóricas: El "texto" como marco de relaciones de significación o niveles de interacción humanos, la teoría general de sistemas y la teoría de la comunicación.

2000), acto indispensable para que el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla sus objetivos.

Con este accionar se procura alcanzar la formación holística de los estudiantes de la Carrera de EIB, como resultado de un proceso de formación en el que se integra lo personal, lo social y lo profesional, en coherencia con "el carácter relacional del conocimiento, de modo que las competencias de interpretación e intervención no residen solo en cada individuo, sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social al alcance de cada sujeto" (UNAE, 2017, p. 10).

Las prácticas etnográficas desarrolladas por los estudiantes, por muy elementales que puedan parecer en relación con la etnografía antropológica convencional, permiten introducirlos en la semiosis y la semántica de los lenguajes artísticos, en los que se encuentran condensadas las costumbres, tradiciones y saberes que identifican la diversidad cultural a la cual deben habituarse los futuros maestros de EIB, para hacer frente a las demandas educativas de un país multicultural y pluriétnico.

Aplicar estrategias metodológicas de la etnografía, y combinarlas con las herramientas de análisis y comprensión de las ciencias educativas, nos ha permitido re-descubrir, registrar, reportar y comprender prácticas y saberes que todavía no están escritos ni reconocidos en el currículo, y que deben procesarse sistemáticamente para plantearlos como contenidos temáticos en el dominio de la educación. Al respecto, desde la propuesta de Runciman (como se citó en Guber, 1983), pretendemos alcanzar una dimensión descriptiva a partir de tres niveles de comprensión:

> El nivel primario o "reporte" es lo que se informa que ha sucedido (el "qué"); el segundo nivel, la "explicación", alude a las causas (el "porqué"); y el tercer nivel, la "descripción", hace referencia a lo que sucedió desde la perspectiva de sus agentes (el "cómo" es para ellos). (p. 13)

El registro y la sistematización de la información que se obtiene de la observación participante, convertida conceptualmente en etnografía

educativa, es parte del proceso de comprensión de los saberes, conocimientos y de la gestión curricular. Este proceso debe permitir alcanzar los dominios de las asignaturas presentes en el currículo desde una óptica integral e inclusiva.

Por otra parte, es necesario que los lenguajes artísticos y las pedagogías relacionadas con las cosmovisiones de las diversas culturas ecuatorianas sean conocidos por los formadores en formación para ser valorados; por esta razón, deben ser visualizados tanto en el currículo de la Educación Nacional como en el de Educación Intercultural Bilingüe, ya que son portadores de saberes y conocimiento, así como también canalizadores y potenciadores de estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los currículos deben abordar los contenidos como insumos que fomenten la interculturalidad. Si nos situamos en la riqueza cultural que posee el Ecuador, debemos considerar que la demanda implica responder a las necesidades cimentadas en los derechos todavía no resueltos de los pueblos y nacionalidades.

Relación entre pedagogía y antropología

Estamos convencidos de que la potencialidad hermenéutica de la antropología de las artes y la pedagogía de las artes se amplía al combinarse conceptos e instrumentos de ambas para comprender los procesos de producción artísticos en la cultura y convertir esa información en contenidos curriculares y recursos didácticos. Un proceso de enseñanza-aprendizaje construido desde la comprensión de los valores y subjetividades que cobran sentido desde la cultura en la que se producen (tal como nos los imaginamos desde la arqueología o tal como los sentimos y pensamos desde las vivencias en los talleres de los artistas) está obligado a ser, no solo más pertinente de lo que es, sino también más vivo, más sentido y mejor comprendido. De este modo, el transitar en contextos diversos y dinámicos se convierte en una aventura de la razón y la estética. Ello impone una metodología de investigación flexible que nos permita entender los procesos sociales que se dan alrededor de las prácticas artísticas como parte del hecho social total. Partimos del principio antropológico de que las artes y sus lenguajes, como todo proceso social, no pueden entenderse si no se

logra interpretar la influencia de otros aspectos de lo sociocultural en su configuración.

Los procesos educativos y los lenguajes artísticos se desarrollan en espacios de interacción entre los mundos mítico, espiritual, natural y humano; están cargados de formas, hechos y personajes simbólicos mediante los cuales cada pueblo, en particular, vive, reproduce y actualiza su cosmovisión. A través de estas expresiones, los comuneros reivindican y orientan cíclicamente, desde tiempos inmemoriales, las relaciones con su entorno colectivo, natural y mítico, asumen la jerarquía a la que se deben y, sobre todo, se nutren y comparten con sus pares los códigos perceptibles portadores de los saberes que les identifican.

Por ello, la relación entre antropología y pedagogía tiene las siguientes potencialidades:

1. La búsqueda de formas de educación basadas en experiencias etnográficas en las instituciones socioculturales donde se acumulan evidencias del pasado artístico, o donde los productos artísticos contemporáneos cobran vida y las narrativas artísticas de tradición oral que proceden de la memoria individual y colectiva son encontradas por los estudiantes en este ejercicio de investigación.
2. Todo este ejercicio de aproximación a las artes como experiencia cultural, permite crear condiciones necesarias e idóneas para desarrollar otras formas de hacer la educación, con una perspectiva creativa, autónoma y crítica, acompañada de la reflexión de los integrantes del grupo a partir de una experiencia nueva, portadora de insumos novedosos que movilizan la generación de competencias ligadas a las subjetividades, y que permiten a los futuros docentes deconstruir conceptos de educación y artes que se originan en perspectivas hegemónicas, excluyentes y rígidas.
3. Otra ventaja que resulta de esta propuesta es la experiencia que le queda a los estudiantes de las prácticas etnográficas. Ellas les otorgan la facultad de observar, desde sus prácticas formativas, los procesos educativos y las expresiones artísticas con mayor sensibilidad y rigor teórico, lo que favorecerá que sus trabajos

se nutran de contenidos mejor fundamentados, debido al análisis crítico.

4. Este enfoque, que combina a la antropología con la pedagogía de las artes, ha favorecido la participación activa de los estudiantes. La omnipresencia de los hechos estéticos en la diversidad cultural permite el desarrollo de andamiajes epistémicos que muestran distintos lenguajes artísticos, comprendidos estos como sistemas simbólicos a través de los que los integrantes de las culturas han desarrollado un corpus de contenidos expresivos, críticos y explicativos de su entorno que son propios de cada una de ellas.

La enseñanza-aprendizaje de las prácticas artísticas en nuestros días y en un país diverso en lo cultural, demanda interacción, aproximación directa al desarrollo de los distintos procesos educativos, planificación, seguimiento y valoración, con la capacidad de interpretar los factores del sistema educativo a la luz de las necesidades y particularidades que demanda la otredad. Para ello es necesario conocer y re-conocer las prácticas que guían la formación de los futuros docentes-investigadores para laborar en contextos culturales diversos. De esta manera, contribuimos a generar propuestas educativas para un educando cuya condición va más allá de las epistemologías: es también importante considerar lo histórico, lo político y lo social para hacerlo capaz de laborar en un espacio educativo intercultural, plurinacional y descentralizado, tal como reza el artículo 1 de la Constitución del Ecuador (2008).

Queda por explorar el potencial de la antropología para descifrar las didácticas propias de las artes en sociedades no escolarizadas y su contribución al enriquecimiento de la pedagogía de las artes en nuestra sociedad, pero este es otro tema.

Referencias

Arrúe, C. y Elichiry, N. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria. *Anuario de Investigaciones* XXI, pp. 65-73.

Bajtín, M. (1999). *The dialogic imagination*. Texas: University of Texas.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Córdova: Adriana Hidalgo Editora.

Cattani, I. (2002). Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. En Brittes, B. y Tessler, E. (org.) *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS.

Cassirer, E. (1967) *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Constitución del Ecuador (2008). República de Ecuador, Montecristi: Asamblea Constituyente. Recuperado de: https://www.oas.org › juridico › pdfs › mesicic4_ecu_const

Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores.

Eco, U. (1980). *Tratado de semiótica general*. México: Nueva imagen-Lumen.

Eisner, E. (1994). *Cognición y currículum*. *Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Escobar, T. (2012). *La belleza de los otros: arte indígena del Paraguay*. La Habana: Casa de las Américas.

Gadamer, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*, Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gimeno, J. y Pérez A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Guasch, A. M. (2004) *Arte y globalización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Guber, R. (2012) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lotman, I. (1993). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. *Revista del Centro de Ciencias del lenguaje* 9, pp. 15-20.

Lotman, I. (2000). *La semiosfera. Semiótica de las artes y de la cultura* III. Madrid: Ediciones Cátedra.

Mazzia, N. y Elichiry, V. (2015). Saberes, experiencias e historias contemporáneas en una investigación sobre lugares y paisajes arqueológicos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano-Series especiales* 2(3), pp. 264-282.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Ministerio de Educación (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe.

Morales, F. y Rodríguez, M. (2010). *Propuesta de una Normativa Reglamentaria para las Giras y Prácticas de Campo del Programa de Manejo de los Recursos Naturales como parte de un proceso de Innovación en la Gestión Administrativa Académica*. San José: Universidad Estatal a Distancia.

Nettl, B. (1964). *Theory and method in ethnomusicology.* New York: Free Press.

Pauta, P. (2015). *La música y las formas: un recorrido por la cosmovisión andina*. Cuenca: Casa de la Cultura Núcleo del Azuay.

Rodríguez Calvo, M. (2011). Estrategias metodológicas que se pueden aplicar en las giras y prácticas de campo en educación superior a distancia. *Revista Calidad en la Educación Superior* 2(2), pp. 86-102.

Ruiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de: www.partehartuz.org/PATXI%20JUARISTICualitativo.pdf

Schleiermacher, F. (1977). *La hermenéutica como el arte de comprender correctamente un discurso*. Recuperado de: www.dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/4658/1/FLAMARIQUE.pdf

Tovar, P. (2015) *Etnografía dialógica y etnografía artística*. Recuperado de: https://iberoamericasocial.com/etnografia-dialogica-y-etnografia-artistica/

Turner, V. (1980). Símbolos en el ritual ndembu. En *La selva de los símbolos.* Madrid: Siglo XXI Editores, pp. 21-52. Recuperado de: www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7076/1/UPS-QT05861.pdf

Capítulo 5

¿Qué podemos aprender del pensamiento indígena sobre el lenguaje?



Capítulo 5:

¿Qué podemos aprender del pensamiento indígena sobre el lenguaje?

Jorge Gómez Rendón

Introducción

La lingüística como ciencia del lenguaje tiene poco más de un siglo; el pensamiento sobre el lenguaje en Occidente, más de dos mil quinientos años. Si consideramos esta brecha secular, no sorprende que la lingüística haya puesto tan pocos esfuerzos en desentrañar las ideas fundantes con respecto a la naturaleza del lenguaje, aquellos supuestos más asumidos que demostrados sobre los que descansa todo su aparataje teórico y sus herramientas metodológicas, las que, para el caso que nos ocupa, tienen incidencia directa en la pedagogía del lenguaje[1].

La noción central en torno a la cual giran los supuestos incuestionados del pensamiento lingüístico occidental es aquella que considera el lenguaje un objeto que puede ser estudiado como si se tratara de una cosa. En efecto, para estudiarlo es preciso sacar al lenguaje de su locus originario, el sujeto, y ponerlo delante de él como se pone una cosa para su observación y descripción[2]. Este proceso de *objetificación* del lenguaje es el requisito indispensable para la constitución de la lingüística como disciplina e influye consecuentemente en la pedagogía del lenguaje y su didáctica. Dicha cosificación implica varios reduccionismos en virtud de los cuales es posible trazar el perfil de la "lengua" que estudia la lingüística y la "lengua" que la educación formal quiere enseñar[3].

[1] Nótese que utilizamos el término "lenguaje" como equivalente de "lenguaje lógico-verbal" o lo que, en términos saussureanos, podría considerarse "lengua". Sin embargo, esta equivalencia, como veremos, entraña una noción incuestionada con respecto a la naturaleza misma del lenguaje.

[2] Recordemos, a propósito, que la etimología de "objeto" nos remonta precisamente al latín *objectus*, participio pasado del verbo "lanzar o poner en frente".

[3] También podría decirse de las "lenguas" que el salvataje lingüístico quiere rescatar de su extinción a través de la documentación y la descripción mediante diccionarios, gramáticas y corpus audiovisuales anotados.

En las antípodas de esta concepción cosificadora del lenguaje está aquella que conserva el pensamiento de numerosos pueblos indígenas de las Américas y de otros continentes: una concepción antitética que entiende el lenguaje desde una perspectiva integral, relacional, multimodal, performativa, pero, sobre todo, subjetificadora, es decir, una perspectiva que ancla el lenguaje en el sujeto y convierte al lenguaje mismo en sujeto. Evidencias de este pensamiento sobre el lenguaje se encuentran en las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas, pero también en su tradición oral, en especial en algunos de sus mitos.

Con el marco que establecen estas visiones contradictorias del lenguaje, el resto del capítulo se desarrolla en tres secciones. La primera está dedicada a identificar las características del lenguaje desde una perspectiva anclada en el sujeto, contrastándolas, punto por punto, con los rasgos que caracterizan el reduccionismo de una perspectiva cosificadora. En esta sección analizaré el mito guaraní sobre el origen del lenguaje, el cual, al ser la narrativa mitológica más acabada en relación con el tema que nos ocupa, nos permite trazar los rasgos más importantes de una perspectiva subjetificadora del lenguaje. La segunda sección se ocupa de sistematizar las implicaciones pedagógicas más importantes que tiene la adopción de una perspectiva subjetificadora del lenguaje. A lo largo de esta sección me referiré a algunas prácticas comunicativas de los pueblos indígenas que demuestran que aquello que el mito codifica no es sino reflejo de una forma distinta de vivir el lenguaje y comunicarse con el mundo. La tercera sección contextualiza las implicaciones de la visión subjetificadora del lenguaje como parte de un proyecto educativo intercultural que involucra a toda la sociedad y que participa a su vez de un proyecto intervital de extensión planetaria.

El lenguaje-sujeto en el pensamiento de los pueblos indígenas

Este subtítulo no debería hacernos creer que la perspectiva subjetificadora es exclusiva de los pueblos indígenas. Una inspección atenta de las narrativas cosmogónicas de las principales tradiciones monoteístas nos demuestra lo contrario. No puede ser más subjetificadora la comprensión del lenguaje que aparece, por ejemplo, en el

primer versículo del Evangelio de Juan, donde el evangelista traza una equivalencia perfecta entre sujeto divino y lenguaje, expresado en su plena capacidad performativa como palabra-acción (verbo) y, más adelante, concebido en su total corporalidad como verbo encarnado: *In principio erat Verbum, et Verbum erat apud Deum, et Deus erat Verbum… Et Verbum caro factum est*[4]. Todo parece indicar que la forma prístina de comprender el lenguaje en las sociedades humanas es subjetificadora, pues el lenguaje crea, tanto como une, divide y, en fin, "hace cosas" como sostenían los pragmatistas del siglo pasado.

De las piezas míticas de los pueblos amerindios, el mito guaraní sobre el origen del lenguaje encierra la teoría etnolingüística más acabada y, en tal medida, más claramente subjetificadora. A su análisis dedicamos esta sección a fin de esbozar sus principales elementos para ponerlos en contraste con su antípoda.

El *Ayvu Rapyta* o "Fundamento de la Palabra" constituye un corpus mítico recogido por el etnólogo paraguayo León Cadogan (1959) entre los mbyá, un grupo guaraní que habita en la región oriental del Paraguay. La investigación la llevó a cabo en la segunda mitad de los años cuarenta del siglo pasado y publicó sus resultados por primera vez en 1959, año desde el cual se convirtió en el *corpus* de tradición oral más importante de un grupo guaraní, marcando un hito en los estudios etnográficos del Paraguay y las tierras bajas sudamericanas.

Aunque es posible identificar en el mito guaraní algunos elementos de la tradición judeocristiana, Cadogan (1959) afirma que "los mitos 'esotéricos' contenidos en estas páginas son de origen genuinamente autóctono" (p. 10). Los resultados de nuestro análisis de las versiones guaraní y castellana, sin embargo, sugieren diferencias importantes. El texto mbyá-guaraní recogido por Cadogan parece ser, en efecto, autóctono, por el uso de la lengua en el plano léxico y gramatical, pero, sobre todo, por la forma en que construye conceptos complejos. Al contrario, como demostraremos luego, la traducción de Cadogan presenta algunos matices semánticos que denotan posiblemente un sesgo judeocristiano. Esta observación no deja de ser importante pese a que el análisis que proponemos a continuación se basa, principalmente, en el texto guaraní y conlleva varios comentarios a la

[4] "En el principio existía el Verbo, y el Verbo estaba con Dios, y el Verbo era Dios…Y el Verbo se hizo carne".

traducción castellana. En todo caso, si, como dijimos párrafos atrás, incluso la tradición judeocristiana muestra los rasgos de una visión subjetificadora del lenguaje, entonces ambas versiones del mito se complementan antes que se contradicen, al menos en lo que respecta al tema del lenguaje.

El *corpus* mítico consta de cincuenta capítulos que recogen mitos cosmogónicos, leyendas y tradiciones de los mbyá-guaraní. Los mitos cosmogónicos están recogidos en forma de cánticos sagrados y utilizan un lenguaje con particularidades sintácticas y semánticas para cuya explicación Cadogan aplicó una extraordinaria destreza filológica. El capítulo de interés especial para nuestro argumento es el segundo, intitulado precisamente *Ayvu Rapyta*, que el etnólogo paraguayo tradujo como "El fundamento del lenguaje humano" (Cadogan, 1959, pp. 19-28).

La teoría etnolingüística mbyá

Como en la tradición judeocristiana, en la tradición mbyá el lenguaje es una emanación del sujeto divino (*Ñamandu Ru Ete tenonde gua*, "el verdadero Padre Ñamandu, el primero"). Es Ñamandu, "en virtud de la sabiduría contenida en su propia divinidad", quien concibe el origen del lenguaje y lo hace que forme parte de su propia divinidad.

Cadogan (1959) traduce *ayvu* como "lenguaje humano", en nuestra opinión, desde una visión antropocéntrica. Lo hace llevado, posiblemente, por su interpretación del verso previo *oãmy vy ma*, "habiéndose erguido", que interpreta como "habiendo tomado forma humana" (p. 19). Sin embargo, según el mismo Cadogan, *ayvu* significa "ruido" en guaraní clásico, y así aparece en el diccionario de Ruiz de Montoya (1639, p. 24). Si consideramos que el guaraní clásico se formó en el siglo XVII a partir de los dialectos guaraníes existentes entonces –entre los cuales se hallaba el guaraní de los mbyá, predecesor directo de la variedad dialectal en la que Cadogan recogió los mitos–, es muy probable que el significado de *ayvu* que registra Montoya siga siendo el mismo en mbyá-guaraní. ¿Es posible que Cadogan se haya apresurado a interpretar *ayvu* como "lenguaje humano", tratándose más bien de un concepto genérico que no solo abarcaba lo humano?

Una inspección más detallada de la entrada correspondiente en el *Tesoro de la lengua guaraní* nos revela que el vocablo encierra una semántica compleja: en efecto, *ayvu* estaría compuesto, según Ruiz de Montoya (1639), de tres elementos, a saber: "*a* 'cuerpo', *y* 'agua' y *pu~ mbu*, 'rebertar, ruido, murmullo de los que hablan y de ríos" (p. 24). Los ejemplos que ofrece Ruiz de Montoya en la misma entrada muestran una indistinción ontológica entre los humano hablantes y los no humano hablantes en cuanto ambos poseen un lenguaje. En tal sentido, una mejor traducción de *ayvu* sería simplemente "lenguaje", entendido como la capacidad de comunicarse que tienen todos los seres que forman parte de la naturaleza. Por lo tanto, este *ayvu* en cuanto "lenguaje" es más cercano a la noción de "facultad semiótica" que al concepto de *logos* (actividad racional expresada a través del lenguaje verbal). Esta se expresaría –aunque tampoco exclusivamente como veremos enseguida– en la raíz guaraní *ñe'e*, "hablar". Nuestra interpretación se ve corroborada de alguna manera con la traducción que ofrece Cadogan al final de la segunda estrofa, cuando vuelve a decir que *Ñamandu* creó aquello que sería "el fundamento del *futuro* lenguaje humano" y no el lenguaje humano propiamente dicho, en su manifestación lógico-verbal.

Llegamos, así, a la primera característica que imbuye la perspectiva subjetificadora del lenguaje en el pensamiento guaraní y, por extensión, en el pensamiento indígena: la atribución de la facultad semiótica al resto de seres de la naturaleza. El lenguaje de los seres humanos y los no humanos participaría de la comunicación más elemental, aquella que se desarrolla a nivel de lo háptico, es decir, a través del con-tacto entre los seres del mundo. Esta concepción, que la antropología calificó despectivamente de animista y que las ciencias del lenguaje excluyen a priori de su ámbito, "asume cierta dosis de creatividad incluso en los fenómenos más obstinados y, por lo tanto, habla de las cosas no solamente como objetos sino como sujetos animados, como poderes vivientes por propio derecho" (Abram, 2010, p. 70).

El tercer acto creador del demiurgo –el primero fueron las llamas y la tenue neblina, el segundo el fundamento del futuro lenguaje– es consecuencia directa de la creación del *ayvu* como facultad semiótica. Se trata del *mborayú rapyta*, que Cadogan traduce como "fundamento

del amor", acotado como "amor al próximo", *mborayú* en guaraní, para diferenciarlo de *tembiayú*, el acto carnal y la relación afectiva entre hombre y mujer. El tercer acto creador establece la predisposición relacional que está en la base de toda comunicación y sin la cual la facultad semiótica previamente increada no podría desplegarse. Es en virtud de este acto creador y solo de él que la facultad semiótica se transforma en capacidad sociosemiótica. La perspectiva subjetificadora que trasunta este pensamiento del lenguaje traza, entonces, un segundo rasgo distintivo: no hay lenguaje sin predisposición relacional y, por lo tanto, no hay facultad semiótica que pueda desvincularse ni entenderse fuera de la relación entre los seres que se comunican. Al contrario, el pensamiento occidental asume que la facultad semiótica es suficiente para la materialización del lenguaje en comunicación, como lo sostuvieron impenitentemente las teorías lingüísticas estructuralistas y generativistas durante el siglo XX, pese a toda la carga de la evidencia acumulada en más de cincuenta años de investigaciones sobre el origen y la evolución del lenguaje.

Los siguientes actos creadores de *Ñamandu* materializan la comunicación y el pleno ejercicio de la facultad semiótica. El cuarto acto creador involucra un himno sagrado creado por el demiurgo "en su soledad". No deja de ser reveladora la explicación que ofrece Cadogan a propósito del término guaraní *mba'e-a'ã*, que traduce como "himno sagrado": según el etnólogo paraguayo, la raíz *a'ã,* que significa en guaraní "esforzarse por obtener algo", entra en la composición de la palabra *mba'e-a'ã* en la medida que "los cantos que entonan y las plegarias que pronuncian los mbyá constituyen un esfuerzo que realizan por obtener valor y fortaleza, siendo el concepto que encierra *mba'e-a'ã*: "esfuerzo que se realiza (en pos de la fortaleza espiritual)" (Cadogan, 1959, p. 27). El himno sagrado creado en soledad encierra, por lo tanto, no solo la intencionalidad del acto de habla, es decir, la realidad psicológica que antecede a la articulación de la palabra, sino también su conceptualización y formulación, lo cual concuerda en buena medida con la teoría más aceptada hoy en día de producción del habla (Levelt, 1999). Las consecuencias detrás de esta primera formulación de un acto de habla son dos: por un lado, el hecho de su multimodalidad, al tratarse de un cántico sagrado que conjuga lo

verbal, lo musical y lo corporal; por otro lado, el hecho de su performatividad por sobre su comunicatividad. La presencia del cántico sagrado expresa, así, dos rasgos fundamentales que caracterizan un pensamiento subjetificador del lenguaje: en primer lugar, desde su propia conceptualización y formulación, el lenguaje comprende un acto de tejer códigos de diferente naturaleza, verbal y no verbal, constituyéndose en una actividad que desde Maturana (1980) se ha dado en llamar "lenguajear"[5]; en segundo lugar, el lenguaje es esencialmente performativo y sus funciones comunicativas están subordinadas a su performatividad, como lo reconocieron, al menos parcialmente, los pragmatistas ingleses a mediados del siglo pasado (Austin, 1962; Searle, 1969).

El quinto acto creador de *Ñamandu* concluye la obra iniciada en los actos precedentes. Con la creación de interlocutores divinos, a quienes hace "partícipe(s) del fundamento del lenguaje humano… del pequeño amor al próximo… de las series de palabras que componían el himno sagrado", *Ñamandu* pone los cimientos de la comunicación. Solo este acto del demiurgo permite superar el soliloquio y hace posible la interacción comunicativa. Se trata de un polílogo (ver *infra*) en el que intervendrán los dioses menores que crea *Ñamandu,* cada uno, señor de un elemento y región del cosmos, y al mismo tiempo padre de sus propias palabras-almas: *Karaí Ru Ete*, "padre del fuego"; *Jakaira Ru Ete*, "padre de la primavera y dueño de la neblina vivificante"; y *Tupã Ru Ete*, "padre de las aguas". A cada uno de estos "padres" hace acompañar Ñamandu de una "madre" que gobierna su elemento y es dueña de las mismas palabras-almas.

La significación de este último acto creador se ilumina desde diferentes ángulos. En primer lugar, no solo es importante la aparición de los interlocutores de la divinidad, sino el que cada uno sea padre o madre de un elemento natural. En segundo lugar, cada padre y madre son dueños de su elemento y de sus propias palabras-almas, las cuales serán transmitidas luego a sus hijos. Esto significa que, en este estado de la creación y como efecto de los actos previos, la facultad semiótica

[5] "Maturana usa la palabra "lenguajear" con el fin de puntualizar el carácter dinámico relacional del lenguaje en tanto coordinación de coordinaciones conductuales consensuales, y cuando usa el término conversación hace referencia al entrelazamiento entre las emociones y el lenguaje, en tanto configuración cognitiva intelectual" (Ortiz Ocaña, 2015, p. 195).

devenida capacidad sociosemiótica, intencionalmente conceptualizada y formulada, se ha convertido finalmente en palabra.

El término guaraní utilizado en las últimas estrofas del canto ya no es *ayvu*, sino *ñe'eng*. Cadogan lo traduce primero como "palabra" y señala que una segunda acepción del término es "porción divina del alma", lo que le lleva de la mano al concepto de "palabra-alma". Cadogan se inclina por esta interpretación, de sesgo claramente platónico, olvidando algo fundamental –algo que señala, pero no considera de suficiente importancia, aunque indudablemente lo es para nuestro argumento–. Por su importancia citamos aquí el pasaje de Cadogan (1959) en su totalidad:

> en guaraní común *ñe'ẽ* significa lenguaje humano, aplicándose también al cantar de las aves, al chirriar de algunos insectos, etcétera. En mbyá aplícase al ruido de insectos, aves y animales. En *Ñe'ẽ Porã Tenonde* significa: las primeras palabras hermosas, verbigracia las tradiciones y mitos "esotéricos", aunque para designar a estos más a menudo se emplea la frase *Ayvu Porã*. *Ñe'enguchu*=voz fuerte, potente: el cambio de voz en la pubertad; con la palabra *ñemoñe'ẽ* designan algunos mensajes recibidos de los dioses, especialmente los recibidos de *Karaí Ru Ete*. En estos casos, la pronunciación de *ñe'e* es idéntica a la que tiene en nuestro guaraní. (p. 25)

Las cosas ahora parecen más claras. Al igual que *ayvu* –término con el cual comparte alguna afinidad semántica, como lo demuestra su intercambiabilidad en la expresión *Ayvu Porã*– el vocablo *ñe'ẽ* no solo se refiere al lenguaje verbal de los humanos, sino también al lenguaje acústico de los insectos, de las aves y de los animales en general. Pero eso no es todo, *ñe'e* en cuanto "palabra" se aplica tanto a las palabras que articulan los seres humanos, como a las palabras de los dioses, e incluso a las "palabras" de las aves, los animales y los insectos. Esta comunión de todos los seres creados en la palabra (*ñe'ẽ*) tiene como fundamento su comunión en la facultad semiótica universal (*ayvu*) otorgada en virtud de la primera creación de Ñamandu.

Las líneas anteriores demuestran por qué el mito guaraní resume la cosmovisión pansemiótica del universo que emana del pensamiento

indígena del lenguaje. La discusión precedente sirve como punto de partida para discutir sus implicaciones con respecto a la pedagogía del lenguaje en el marco de la educación intercultural y la consecución del proyecto intercultural.

Implicaciones para la pedagogía del lenguaje

Cuatro son los rasgos que caracterizan una visión del lenguaje-sujeto tal como se manifiesta en el mito guaraní:

1) la facultad semiótica sobre la que descansa el lenguaje es propia de toda la naturaleza: al ser todos sus seres sujetos semióticos, las fronteras entre naturaleza y cultura se vuelven difusas;

2) ninguna manifestación de la facultad semiótica puede ser separada de la relación entre los seres que se comunican; el lenguaje es primero predisposición relacional;

3) el lenguaje se manifiesta siempre en actos semióticos totales que tejen de manera coordinada diferentes códigos sensoriales; el lenguaje nunca es solo lengua, sino también música, gestualidad, corporalidad; y,

4) la función performativa del lenguaje excede la función comunicativa; el lenguaje es ante todo "una forma de hacer".

Aun si estos rasgos permanecen ajenos al pensamiento occidental del lenguaje sobre el que descansa la teoría lingüística, existen importantes avances en diferentes disciplinas que empiezan a configurar una nueva visión de él y que discutimos a continuación en su relevancia para la pedagogía.

Una de las principales implicaciones para una pedagogía del lenguaje tiene que ver con su objeto de estudio. Una pedagogía del lenguaje habrá de ser, sobre todo, una pedagogía del acto semiótico total, entendido como la matriz de significado donde confluyen de manera coordinada diferentes lenguajes, uno de los cuales es de naturaleza verbal y en ningún caso está aislado de los lenguajes no verbales. Desde perspectiva, Canagarajah (2018) habla de "ensamblaje" para referirse al conjunto de recursos semióticos que cooperan como un repertorio espacial para el éxito de una actividad, de suerte que todas

las modalidades de comunicación, verbales y noverbales, funcionan al unísono y modelan el acto comunicativo.

A nivel semiótico, las consecuencias de esta nueva perspectiva para las ciencias del lenguaje obligarían a replantear la doble articulación del signo lingüístico[6], con todo lo que ello implica para la descripción de las lenguas y su enseñanza: la palabra como unidad de significado no resulta de la articulación exclusiva de fonemas, sino de elementos verbales, prosódicos, gestuales y corporales que actúan de manera coordinada para formar un signo multimodal, un signo que tiene un significado complejo construido con la participación de varios soportes significantes. A partir de allí, una perspectiva multimodal desde la cual construir una nueva pedagogía del lenguaje exige abandonar la enseñanza de lenguas como sistemas independientes en favor de la enseñanza de lenguajes multimodales dinámicos. La validez de una perspectiva multimodal se apoya, a su vez, en los hallazgos de la misma investigación psicolingüística. Así, según Vigliocco, Perniss y Vinson (2014), la evidencia reciente sugiere que:

> la integración de información a partir de fuentes "secundarias" [es decir, de lenguajes no verbales], incluyendo los movimientos faciales y los gestos, puede ser parte integral del procesamiento del lenguaje y cumplir una función crítica en la trayectoria de adquisición de la lengua. Los gestos predicen las etapas del aprendizaje, tanto en el desarrollo del vocabulario como en el desarrollo de conceptos. Por ejemplo, los gestos utilizados a temprana edad (14 meses) predicen el tamaño del vocabulario a una edad mayor, y la producción de combinaciones suplementarias de habla acompañada de gestos (pronunciar "comer" y apuntar a una galleta, por ejemplo) predice la producción de oraciones de enunciados bimembres ("comer galleta"). Asimismo, se ha demostrado que la naturaleza de las combinaciones de gesto y habla indican cambios en el conocimiento conceptual en los niños, por ejemplo, en la comprensión de tareas aritméticas o de permanencia. (p. 2)

[6] Planteada inicialmente por André Martinet, la doble articulación se refiere a la doble estructura de la cadena hablada, la cual que puede ser descompuesta, primero, en elementos significantes o palabras, y luego, en elementos distintivos o fonemas (Martinet, 1961).

Nuevas propuestas que expanden el concepto de "lenguajeo" (*languaging*) acuñado por Maturana y Varela (1980), y recuperado por Becker (1991), han empezado a aproximarse, sin saberlo, al pensamiento etnolingüístico de los pueblos indígenas. El que dichas propuestas se desarrollen no desde el núcleo de la teoría lingüística, sino desde la lingüística aplicada es síntoma claro de la dificultad que entraña la mudanza de paradigma en el núcleo de las ciencias del lenguaje. En cualquier caso, el paso más importante que dan las nuevas teorías del lenguajeo se orienta a superar la visión objetificadora del lenguaje. Para dejar de considerarlo un objeto estructurado, esta nueva lingüística se centra en su naturaleza dinámica, en el lenguaje en cuanto práctica y proceso. Como afirma Wei (2018), el lenguaje es "una práctica que involucra el uso dinámico y funcionalmente integrado de diferentes lenguajes y variedades lingüísticas, pero, sobre todo, un proceso de construcción de conocimiento que va más allá de las lenguas" (p. 15).

Un segundo paso, no menos importante que el primero, es el de lo representacional a lo performativo. Desde esta perspectiva, no solo que los repertorios o ensamblajes semióticos son principalmente performativos, sino que el lenguajeo mismo es un proceso no representacional que, de acuerdo con Canagarajah (2018) "se orienta al hacer, en cuanto generador del pensar y del comunicar, a los procesos más que a las ideas en cuanto generadoras de significado" (p. 47). Este paso de lo representacional a lo performativo implica, finalmente, un tercero de importantes consecuencias para la pedagogía del lenguaje. Tiene que ver con el abandono del concepto de "competencia" (*proficiency*), criterio con que se acostumbra a medir la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Dentro de una visión performativa del lenguaje, el concepto de competencia queda inválido. Se requiere un concepto que dé cuenta de la alineación de diversos recursos semióticos y espaciales, así como de su orientación al cumplimiento de una actividad. Canagarajah (2018) propone la adopción del término "emplazamiento" (*emplacement*) como "actividad más física que mental [que] puede acomodar la agencia humana al tiempo que otorga especial importancia a los recursos espaciales y los repertorios semióticos en la construcción de significado" (p. 50).

Es preciso insistir que toda concepción multimodal y performativa del lenguaje –como la que perfila el mito guaraní y empieza a tomar forma en algunas disciplinas– proviene de concebir el lenguaje no como un sistema autónomo gobernado por reglas, sino como un sistema de acción-comunicación que se despliega en la interacción interpersonal. Esto significa que la multimodalidad y la performatividad del lenguaje nacen de la interacción situada de los sujetos comunicantes, de aquella predisposición relacional que el pensamiento guaraní codifica metafóricamente como *mborayú*. Las interacciones situadas son la matriz donde el lenguaje adquiere su carácter multimodal y performativo. Por consiguiente, una nueva pedagogía del lenguaje ha de ocuparse en primer lugar de la creación significativa de interacciones situadas en entornos de aprendizaje naturales. Las particularidades de la transmisión del código verbal a nivel léxico o gramatical pasarán, entonces, a ocupar un segundo plano.

Las implicaciones de la nueva visión son decisivas para la manera cómo entendemos los procesos de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes verbales y no verbales. Aun así, estamos lejos de esbozar siquiera la que puede ser la consecuencia más importante de la nueva visión, en virtud de la cual rebasamos las fronteras que el pensamiento occidental asume como los límites de lo semiótico. En efecto, la visión pansemiótica de la naturaleza asume que el espacio semiótico no es la sociedad, sino el mundo natural en su conjunto, dentro del cual se encuentra aquella, ni yuxtapuesta, ni sobrepuesta, sino como parte sustancial del mundo natural. La configuración de este espacio socionatural como matriz semiótica de todos los actos comunicativos y performativos de los seres humanos y no humanos permite una reintegración de dos órdenes escindidos milenios atrás durante la revolución del neolítico, cuando el hombre abandonó la caza y la recolección como formas de subsistencia y adoptó la agricultura, con las invenciones socioculturales consiguientes y los cambios que marcan para algunos autores el inicio de una nueva era geológica[7].

[7] Era geológica bautizada como "antropoceno", no exenta de varias críticas como de desacuerdos con respecto a sus inicios. Así, mientras que para Moore (2016) las raíces históricas de los fenómenos cubiertos por el "antropoceno" no se hallan en la invención de la máquina a vapor, sino en el surgimiento de la civilización capitalista, con sus audaces estrategias de conquista global, mercantilización interminable y racionalización incesante, para algunos arqueólogos el antropoceno correspondería a todo el holoceno desde los orígenes de la agricultura (ver Balter, 2013).

Las prácticas comunicativas de numerosos pueblos indígenas alrededor del planeta atestiguan la vigencia de esa antigua forma de relación con la naturaleza. Citaremos dos casos que ilustran esta afirmación en el contexto ecuatoriano: las prácticas comunicativas de los runas del Napo estudiadas por Kohn (2007, 2013) y la ideofonía como elemento dialogal en la comunicación con la naturaleza entre los runas de Pastaza (Nuckolls, 2015).

A propósito de la relación comunicativa que se establece entre los perros y sus amos, entre los naporunas de Ávila en la provincia amazónica del Napo, Kohn (2013) afirma que

> ciertamente las mujeres creen que pueden interpretar el ladrido de los perros, pero no es eso lo que les hace reconocer a sus perros como sujetos. Lo que hace a sus perros sujetos [semióticos] es que sus ladridos son la manifestación de la interpretación que ellos hacen del mundo que los rodea. Y la forma en que los perros interpretan el mundo que los rodea, como bien saben las mujeres, es algo de vital importancia. Por lo tanto, los humanos no somos los únicos que interpretamos el mundo. La representación, la intención y el propósito en sus formas básicas son una característica intrínseca que estructura la dinámica viviente en el mundo biológico. La vida es inherentemente semiótica. (p. 74)

La predisposición pansemiótica de los naporunas, sin embargo, va más allá. Su meta es llegar a comunicarse con los no humanos rebasando los límites ontológicos sin desestabilizarlos. Para ello hacen uso prolífico de lo que Kohn (2007) llama un "*pidgin interespecies*" que no es otra cosa que un sistema reducido pero eficaz de comunicación entre seres humanos y canes, un sistema que

> incorpora elementos de modalidades comunicativas tanto de la esfera de los humanos como de la esfera de los canes. Al utilizar la gramática, la sintaxis y el léxico quichuas, muestra elementos de un lenguaje humano. Al mismo tiempo, adopta elementos de un lenguaje preexistente entre humanos y perros [e] incorpora elementos del lenguaje canino. (p. 14)

La condición de factibilidad para la construcción y el uso eficaz de este código *interespecies* se encuentra, según el mismo autor, en que, si bien la modalidad simbólica del lenguaje es característica de la especie humana, los seres humanos compartimos con los seres no humanos modalidades semióticas de tipo icónico e indéxico. De hecho, un número importante de formas lingüísticas que integran el *pidgin interespecies* naporuna son de tipo icónico, basadas, por ejemplo, en procesos de reduplicación y armonía vocálica (Kohn, 2007, p. 15). Nótese que restituir el lugar de la iconicidad en el lenguaje va de la mano con reconocer su carácter multimodal. De hecho, como sostienen Vigliocco et al. (2014), es más apropiado caracterizar el lenguaje oral y el lenguaje de señas como multimodales e icónicos. La investigación reciente sobre el lenguaje oral ha demostrado que la iconicidad que se manifiesta en la señal acústica influye en el procesamiento y el desarrollo del lenguaje, de suerte que, por ejemplo, "tanto los adultos como los niños trazan asociaciones confiables entre las propiedades acústicas de vocales y consonantes y los rasgos visuales de sus referentes" (Vigliocco et al., 2014, p. 3).

Esta naturaleza icónica del lenguaje, desconocida desde sus inicios por la lingüística moderna por no cumplir la regla supuestamente universal de la "arbitrariedad del signo lingüístico", se encuentra desplegada en toda su complejidad y con todos sus efectos simbólicos en la construcción y el uso de ideófonos en la narrativa de los runas de Pastaza. Los ideófonos son palabras marcadas que describen imágenes sensoriales; es decir, son la representación viva de una idea a través del sonido (Dingemanse, 2012). Su existencia y funcionalidad dentro del lenguaje verbal no solo reafirma la importancia de la iconicidad y la multimodalidad en él, sino también su papel en la construcción de significado, poniendo en tela de duda la asumida arbitrariedad del signo lingüístico y su carácter monomodal. Entre los runas de Pastaza, Nuckolls (2015) ha demostrado que los ideófonos sirven para la construcción de diálogos que expresan las perspectivas de los diferentes grupos humanos, y, sobre todo, de los humanos y los no humanos, ya que "[e]l habla de los runas está permeada de una estética dialógica [y] una dimensión distintiva de esta estética es que los runas

se ven a sí mismos interactuando con una variedad de formas vitales, sean humanas o no" (p. 78).

Esta visión que reconoce la facultad semiótica a todos los seres de la naturaleza –y que en su versión fuerte incluye aquellos que nuestro sentido común considera sin vida, como las rocas, las montañas o los ríos– se manifiesta de múltiples maneras en la narrativa mitológica de los pueblos indígenas del continente. En los Andes, el Manuscrito de Huarochirí (*circa,* 1598) abunda en pasajes donde hablan las huacas y los animales[8]. En las tierras bajas de ambos lados de la cordillera de los Andes son numerosos los mitos donde impera la comunicación entre los seres humanos y los no humanos en los primeros tiempos del mundo, comunicación que se rompe por alguna transgresión del orden natural (Gómez Rendón 2013a, 2013b). Una visión pansemiótica del lenguaje atraviesa las prácticas curativas y religiosas de las comunidades andinas en su relación con los seres terrestres (Bastien, 1996), desestabilizando incluso el ejercicio tradicional de la política al convertir a dichos seres ("montañas", "ríos" y "lagunas") en sujetos semióticos dentro del debate político (De la Cadena, 2015). Es notable que, tanto en el discurso como en la práctica, la comunicación con las especies no humanas y los seres terrestres en los Andes se desarrolle en el marco del ritual, lo cual denota el carácter profundamente religioso de esta experiencia semiótica. La importancia de la ritualidad para una perspectiva pansemiótica radica precisamente en que abre el espacio para la creación de una matriz multimodal de lenguajes. Como sostiene Turner (1982), el ritual es "una sinfonía en un sentido más pleno que en música; puede ser, y a menudo es, una sinfonía y un conjunto sinestésico de géneros artístico-culturales, o bien, una sinergia de operaciones simbólicas variadas" (p. 82)[9].

Una vez ilustrados los diferentes aspectos de esta cosmovisión pansemiótica, queda por discutir cuál es su relevancia en la construcción de una nueva pedagogía del lenguaje y, enseguida, demostrar cómo dicha pedagogía ha de contextualizarse dentro del proyecto intercultural y en el marco de un nuevo modelo civilizatorio

[8] Es ilustrativo el pasaje de la llama que advierte a su dueño del diluvio inminente. Luego de pronunciar "in in" en su propio lenguaje, ante la incredulidad de su dueño, empieza a "hablar como si fuera un hombre" (Tylor y De Ávila, 1987, p. 75).

[9] Una discusión sobre la importancia de lo simbólico y lo ritual en la construcción del diálogo intercultural se encuentra en Gómez Rendón (2017, 2019).

que permita a seres humanos y no humanos la posibilidad de un vivir bien. A ello dedicamos la última sección de este capítulo.

(Re)aprender el lenguaje para vivir bien: una pedagogía del polílogo

Redimensionar la pedagogía del lenguaje solo es posible como parte de un proyecto educativo intercultural, y trabajar por un proyecto educativo intercultural tiene sentido como parte de un proyecto mayor, de naturaleza intervital, un proyecto que traduce las premisas del diálogo intercultural en el plano de la especie humana en premisas del polílogo intervital en el plano de las especies y los seres terrestres que constituyen la trama de la vida en el planeta.

Acuñado en el marco de la filosofía intercultural europea por Franz Martin Wimmer (2004), el término "polílogo" se distancia de la influencia unilateral del monólogo y parcialmente recíproca del "diálogo" –formas, por lo demás, imperantes en los modelos pedagógicos– porque asume no solo múltiples interactuantes sino también múltiples direcciones de la interacción, la cual es siempre, además, simétrica y, en tal medida, completamente recíproca. Aunque nuestra comprensión del polílogo toma como punto de partida la multiplicidad de sujetos (semióticos) interactuantes y reconoce como requisitos fundamentales su interés mutuo así como la obligación de ceder la "palabra" a los que no la tienen, se distancia radicalmente de la propuesta original en la medida que considera que la construcción lógica de argumentos –un principio racional afincado exclusivamente en el uso de lenguajes lógico-verbales y lógico-matemáticos– no es la condición del polílogo, sino más bien la (re)construcción de canales de comunicación a través del reconocimiento de la legitimidad epistémica de los lenguajes verbales y no verbales de los seres humanos y los no humanos, consecuencia directa del reconocimiento de todos como sujetos semióticos.

En este contexto, las raíces de una nueva pedagogía del lenguaje se nutren de una forma diferente de mirar los procesos semióticos y comunicativos, pero, sobre todo, de un cosmopolitismo epistémico que reconoce que el conocimiento y la comunicación en sus diferentes

formas no son exclusivos de la especie humana, sino principios constituyentes de la vida. Una nueva pedagogía del lenguaje aflora en el reconocimiento de la coexistencia de la especie humana con el resto de especies que componen la biota del planeta y los seres terrestres que lo forman, de allí su naturaleza polilógica. La red de vida que teje esta coexistencia es cada día más frágil y se encuentra desgarrada por crisis humanitarias, conflictos interétnicos, depredación de especies y todo tipo de mercantilización de lo humano y lo no humano. La coexistencia en un mundo cuya red de la vida está rompiéndose a una velocidad insospechada requiere un acercamiento diferente al fenómeno del lenguaje, pues es a través de él, y solo de él, que podemos restaurar lo "real simbiótico" (Morton, 2018).

Por lo tanto, el desarrollo de una nueva pedagogía del lenguaje se orienta a restituir el tejido de la red mediante la (re)construcción de nuevos hilos comunicantes entre sus nodos. Esta comunicación reconstruida será posible solo si (re)aprendemos el lenguaje dentro de los procesos vitales. Esta afirmación tiene cuatro consecuencias pedagógicas importantes: primero, reconocer la legitimidad de otras formas de lenguaje no constituidas por la voz o la letra, asentadas por lo general en soportes sensibles distintos; segundo, promover la capacidad de construir repertorios comunicativos diversos, necesarios para coexistir en territorios interculturales e intervitales; tercero, enseñar y aprender todo lenguaje en su relación con el territorio y a través del cultivo del sentido de lugar; y cuarto, enseñar y aprender todo lenguaje como forma de vinculación entre el mundo social y el mundo natural.

La urgencia de restituir nuestra comunicación con nosotros y con el planeta frente a la inminencia de la catástrofe es una buena razón para aprender de la sabiduría codificada en los mitos y las prácticas de otras sociedades, como la mejor de las razones para escuchar al mundo, aprender a hablar con él y empezar a vivir bien.

Referencias

Abram, D. (2000). *La magia de los sentidos*. Barcelona, España: Kairós.

Austin, J. (1962). *Hoy to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Balter, M. (2013). Archaeologists Say the 'Anthropocene' Is Here—But It Began Long Ago. *Science* 340, pp. 261-62.

Bastien, J. (1996). *La montaña del cóndor. Metáfora y ritual en un ayllu andino*. La Paz, Bolivia: Hisbol.

Becker, A. L. (1991). Language and languaging. *Language and Communication* 11, pp. 33-5.

Cadogan, L. (1959). Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. *Boletín de la Facultad de Filosofia, Ciencias y Letras* 227, Antropología No. 5.

Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics* 39(1), pp. 31-54.

De la Cadena, M. (2015). *Earth Beings. Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Durham: Duke University Press.

Dingemanse, M. (2012). Advances in the Cross-Linguistic Study of Ideophones. *Language and Linguistic Compass* 6(10), pp. 654-672.

Gómez Rendón, J. (2013a). Sincretismo mitológico inducido por contacto. *Arqueología y Sociedad* 26, pp. 45-70.

Gómez Rendón, J. (2013b). Expresiones literarias del pueblo épera. En Juncosa, J. (ed.). *Historia de las Literaturas del Ecuador. Literaturas indígenas*, vol. 8, pp. 299-316. Quito: Corporación Editora Nacional.

Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En Gómez Rendón, J. (ed.), *Repensar la interculturalidad*, pp. 109-157. Guayaquil: UArtes Ediciones.

Gómez Rendón, J. (2019). Interculturalizar la sociedad. En Gómez Rendón, J. (ed.), *Interculturalidad y Artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural*, pp. 13-59. Guayaquil: UArtes Ediciones.

Kohn, E. (2007). How dogs dream: Amazonian natures and the politics of transspecies engagement. *American Ethnologist* 34(1), pp. 3-24.

Kohn, E. (2013). *How Forests Think. Toward an Anthropology beyond the Human*. Berkeley: University of California Press.

Levelt, W., Roelofs, A. y Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22, pp. 1-75.

Maturana, H. y Varela, F. (1980). Biology of cognition. En Maturana, H. y Varela, F. (eds.). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living,* pp. 5-58. Boston: Reidel Publishing Company.

Moore, J. (2016). The Rise of Cheap Nature. En Moore, J. (ed.), *Anthropocene and Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. Oakland: PM Press.

Morton. T. (2017). *Humankind. Solidarity with nonhuman people*. Londres: Verso.

Nuckolls, J. (2015). *Lecciones de una mujer fuerte quechua. Ideofonía, diálogo y perspectiva.* Quito: Abya Yala.

Ortiz Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología* 8(2), pp. 182-199.

Ruiz de Montoya, A. (1639). *Arte, Bocabulario Tesoro y Catecismo de la Lengva Gvarani.* Edición facsimilar de Julio Platzmann (1876). Leipzig: B. G. Teubner.

Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Turner, V. (1982). *From ritual to theater. The Human seriousness of play*. Nueva York: PAJ Publications.

Tylor, G. y De Ávila, F. (1987). *Ritos y tradiciones de Huarochirí. Manuscrito quechua de comienzos del siglo XVII. Versión paleográfica, interpretación fonológica y traducción al castellano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos e Instituto Francés de Estudios Andinos.

Vigliocco, G., Perniss, P. y Vinson, D. (2016). Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution. Philosophical Transactions of the Royal Society 369, http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0292.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1), pp. 9-30.

Wimmer, F. M. (2004). *Interkulturelle Philosophie: Eine Einführung*. Viena: UTB GmbH.

Capítulo 6

¿Una antropología de la cotidianidad y del sentido común escolar en tiempos digitales?

Capítulo 6:

¿Una antropología de la cotidianidad y del sentido común escolar en tiempos digitales?

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado

Introito

Cotidianidad es un término de los tiempos modernos re-inventado por Heidegger (1972) para designar la modalidad óntica inmediata del "ser ahí", en una regularidad de existencia indiferenciada tal, que no es un vacío ni una "nada", sino una modalidad fenoménica más bien positiva del ser-estar "aquí y ahora". Entonces, la cotidianidad acarrearía nuestro estar en el mundo en su inmediatez reiterativa y, con toda su ambigüedad, constituiría el entorno necesario de nuestra relación más cercana con las cosas, los otros seres y uno mismo.

Desde la tradición sociológica del materialismo dialéctico marxista, Heller (1991) entiende la vida cotidiana como una objetivación del mundo: un *proceso de formación del mundo propio* de los actores sociales dentro del marco más amplio de la sociedad. Mundo que se construiría día tras día, individual y colectivamente: a) a través del uso de herramientas y recursos que los actores sociales encuentran *ya preparados* en sus mundos de vida; y b) mediante las experiencias personales y sociales particulares para definir su situación en las interacciones sociales de las que toman parte.

Al respecto, Estrada (2000) plantea que la vida cotidiana implica una "actitud natural" del ser en su mundo familiar, en el encuentro con quienes coexiste, en su hablar, hacer, sentir y pensar. Sus presencias vividas corporal, intelectual y afectivamente en el aquí y ahora, asegurarían al individuo una simultaneidad vital obvia, evidente e indispensable para su concreción como sujeto-actor social. Además, en la vida cotidiana se instala el mundo relacional de la acción comunicativa (Mora, 2005; Habermas, 1999) y del chisme, de los intercambios afectivos y efectivos, de las prácticas útiles para la existencia social que, en conjunto, se conforman como atmósfera

de saberes comunes, menudos: como noosfera (Morin, 1998). Así las cosas, la cotidianidad aparece como uno de esos curiosos objetos, a la vez sólidos, vitales, sanguíneos y, al mismo tiempo, etéreos, insustanciales e inasibles, que las ciencias sociales contemporáneas han facturado y que bien podría definirse como una ambigua, dialéctica, compleja y contradictoria dimensión singular de vida compartida desde la mismidad del ser, que percibe su mundo domesticado: ora con tranquilidad, certeza y afecto; ora aburrido, transido de fastidio y hasta con desdén, desde un "siempre es lo mismo".

Lo que caracterizaría la cotidianidad sería ese encadenamiento de pequeños eventos que día tras día parecen repetirse de acuerdo a una lógica temporal circular (o mejor, en espiral), semejante a la temporalidad del mito. "Rituales mundanos domésticos/domesticados, privados y públicos, se entremezclan de manera funcional con la espontaneidad de los gestos aprendidos [concienzudamente o] sin saberlo, que pasan a formar parte de lo 'natural', lo 'obvio', lo consabido, lo familiar" (D'aubeterre, 2014, p. 61). Con ello, la cotidianidad, en tanto invención humana que violenta la naturaleza, contendría dos grandes pretensiones ontológicas: la una, garantizar una especie de permanencia tranquila del universo, con sus objetos, seres y paisajes: con lo cual se exorcizaría el devenir de todo mortal, instalándolo en la ilusión de una identidad permanente. La otra, erguirse como una "insurgencia contra la historia"[1], que supone una aporía por su doble intención: ser una dimensión acrónica, pero acompasada por el silencioso transcurrir de los días y sus momentos.

Con este *introito* aterrizamos en una escuela, cualquier escuela: con sus timbres de entrada, recreo y salida de clases, con sus "lunes cívicos", "días patrios", prácticas y tareas rutinarias establecidas entre: Ministerio de Educación, Zona Educativa, directivos, maestros, padres y representantes, alumnos y otras tantas personas que entran y salen del recinto: todos, normativizados por leyes, reglamentos, disposiciones ministeriales, tradiciones republicanas, predicaciones religiosas,

---

[1] Resulta paradójico que la rutinaria repetición de conductas propia de la cotidianidad, al tiempo que estructura el mundo de la vida (Schütz, 1993), que resulta familiar para la gente, percibiéndolo como algo sólido, seguro y confiable; no obstante, con frecuencia expresa una protesta cargada de desesperanza y fastidio frente a esa especie de seudoeternidad *("¡Nada cambia, todo es igual!")*. Lo curioso es que esa misma gente (es decir, nosotros), en otro arranque de melancólica observación vital, afirmará, convencida, otra creencia no menos "evidente" pero de signo contrario: *"¡Todo cambia!, antes todo era mejor, ¡ahora, ya nada es como era antes!"*.

además de un milenario sentido común, nutrido de una densidad discursiva heteróclita, compuesta de: valores, leyendas, mitos, dichos populares, noticias de los medios, chismes locales, canciones, entre muchas otras producciones discursivas.

Sobre el sentido de las cosas

Las cosas que conocemos, manipulamos y transformamos no son una impresión calcada del mundo que captan nuestros órganos sensoriales. Al menos, eso es lo que nos han enseñado las disciplinas científicas contemporáneas (físicas: mecánica, micro, nano, macro, de fluidos, etcétera; química orgánica e inorgánica; biología, genética, neurociencias, psicologías, lingüística, entre otras). Las cosas han ido adquiriendo un cierto orden, densidad, espesor, peso, rugosidad y materialidad que les ha hecho "entrar en razón", gracias a la rigurosidad selectiva, metódica, taxonómica, métrica, desarrollada por el cuerpo disciplinario de las ciencias inventadas a lo largo de siglos de Modernidad. Es desde este "régimen de verdad" (Foucault, 1992), que el sentido común se entiende como "una dimensión de la cultura que no suele asociarse a la idea de orden" (Geertz, 1999, p. 95). La teoría sobre la cual se construye el sentido común es la que se aprende en "la universidad de la vida" y vaya si es importante inscribirse en esa universidad, *so pena* de no comprender lo que hacen, dicen, piensan o sienten los demás. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, ha habido un interés creciente por indagar y comprender lo que el sentido común nos dice y lo que puede permitirnos conocer de las realidades construidas desde lo social.

En sus ensayos de antropología simbólica sobre la interpretación de las culturas, Geertz subraya que el sentido común es "una interpretación de las inmediateces de la experiencia, como lo son el mito, la pintura, la epistemología" (1999, p. 96), y como ellos "es construido históricamente" y está sujeto a ciertas pautas de construcción. Entiende al sentido común como "una forma cultural" que se encuentra en todos los grupos humanos, algo así como un universal antropológico que varía mucho de un lugar a otro (inclusive, dentro de una misma cultura) y para el cual asigna, de manera genérica, las "extrañas

propiedades" de "naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad", de las cuales la "naturalidad" sería la más fundamental (Geertz, 1999, p. 107).

En general, las concepciones del sentido común sobre cualquier asunto o tema se caracterizan por presentar las cosas tal y como parecen ser en su superficie observable por "todos"; la premisa de la cual se parte es la "obviedad" del mundo, ya que "la verdad es tan clara como el agua" y "los ojos son para quien quiera ver", pues "no hay que tener tres dedos de frente" para comprender que "el mundo es como es". Pero, sobre todo, el sentido común pretende explicar las cosas "tal como son", compitiendo, de esta forma, con las ideologías, las religiones, los sistemas filosóficos y hasta con las disciplinas científicas. Y, a nivel general, resulta ser más eficiente, ya que no implica mayores estudios ni esfuerzos intelectuales, sino que se deja entender de manera sencilla y "natural"; en suma, es "bueno, bonito y barato". Pero, bajo su anodina apariencia, el sentido común, entendido como sistema cultural, "es tan totalizador como cualquier otro: ninguna religión es más dogmática, ninguna ciencia más ambiciosa, ninguna filosofía más general" (Geertz, 1999, p. 106).

Por su parte, desde la psicología social discursiva inglesa, Billig (1991) teoriza sobre el *common sense,* subrayando su carácter contradictorio (*dilematic*), mediante el análisis de los intercambios discursivos cotidianos de la gente, al tratar de convencer a un interlocutor acerca del bien-fundado de "su razón", recurriendo a los *lugares comunes* que la gente transita cotidianamente, que conoce "desde siempre" y que les resultan muy familiares.

La oposición irreconciliable instituida por la filosofía griega clásica entre *doxa* (creencia-opinión) y *logos* (razón-lógica), nos ha representado de forma peyorativa al sentido común como un conjunto amorfo de supersticiones, pasiones y prejuicios sin valor del populacho inculto. Sin embargo, este ha venido emergiendo como un objeto digno de estudio: es decir, un proceso-producto dialógico de hermenéutica social (Gadamer, 1992), cuya función simbólica conlleva generar representaciones y significados que hacen congruentes, familiares, comunicables y manejables los eventos complejos que acaecen en espacios privados y públicos de la vida social de todos los días. De

hecho, Geertz (1999) sostiene que el sentido común ha sido la categoría central de muchos de los sistemas filosóficos, desde la antigüedad socrática hasta nuestros días y señala la importancia que este tiene en la reflexión filosófica de Wittgenstein y en la fenomenología de la vida cotidiana de Husserl, Schütz y Merleau-Ponty. El sentido común sería para la antropología "la más reciente de una ya larga serie de transformaciones de su objeto de estudio" (Geertz, 1999, p.116).

En otras palabras, como proceso y producto de la cognición social, el sentido común constituye una matriz de conocimientos e instrumentos teórico-prácticos muy útiles para resolver multiplicidad de problemas (económicos, morales, de salud, políticos, familiares, existenciales, maritales, educativos, etcétera), que posibilitan una adecuada interacción de las personas con los demás y consigo mismo, pero, también, tiende a la reproducción de modos de entendimiento y acción que dan continuidad a relaciones de poder y dominio (*status quo*), que ejercen grupos sociales minoritarios sobre la mayoría de las personas.

En síntesis, se puede definir el sentido común como un proceso-producto de la hermenéutica social que confecciona una comunidad de sentidos semánticos entendidos como "verdades obvias" por un colectivo humano que comparte lengua, historia, territorio y cultura propios. Su carácter transdiscursivo se constituye gracias a la sedimentación de contenidos simbólicos que la gente, las instituciones y los medios de comunicación generan, adecúan y transforman a lo largo de la historia de cada sociedad (D'aubeterre, 2014).

Justamente, partiendo de esta definición del sentido común, emerge la posibilidad cierta de construir una antropología para la educación desde la indagación comprensiva de la comunidad de sentidos semánticos que se construye, inventa y comunica de manera espontánea, desde las tradiciones ancladas en la vida cotidiana de las escuelas hasta los intercambios actuales de los actores sociales dentro y fuera de las instituciones educativas. Todo ello, a fin de comprender e interpretar la permanencia y la evolución acelerada de creencias, expectativas, juicios, temores, valores, actitudes, prácticas escolares/sociales, etcétera, en medio de estos tiempos de mundialización, urgencia, inmediatez y comunicación digital tecnomediatizada, que

atraviesan tanto las didácticas de los maestros como las actividades más comunes de lo cotidiano: hacer trámites bancarios, comunicarse con la Dirección Zonal de Educación, subir las calificaciones de los alumnos al sistema del Ministerio de Educación, ver la actualidad en el noticiero, bajar materiales educativos de Internet para socializarlos en las clases, entre otras cosas.

Primera escena: *"¡Buenos días, Licen Alexandra!"*

A las 7:45 de hoy, martes 7 de octubre, la licenciada Alexandra[2], después de dar sus "Buenos días, jóvenes", cierra la puerta del aula, entra, se sienta y comienza a pasar la lista de sus alumnos del Paralelo 2, en el Séptimo Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Emilio Abad", ubicada en la ciudad de Azogues (provincia del Cañar, Ecuador), para marcar las asistencias e inasistencias a su clase de Ciencias Naturales. La mayoría de sus clases sigue un mismo esquema, con pequeñas variaciones: saluda con respeto y autoridad a sus 41 alumnos (19 adolescentes hombres y 22 mujeres, con edades que oscilan entre 11 –los más– y 13 –muy pocos – años), ordenados en filas de doce pupitres alineados, quienes la reciben de pie, al lado de su pupitre, con un: *"¡Buenos días, licen Alexandra!",* casi cantado a coro. Enseguida, la maestra se sienta y los alumnos hacen lo mismo. Saca de su maletín –cargado de libros y documentos– una laptop y una carpeta con el listado. Conecta la computadora portátil y la enciende, sacando también una botellita plástica de agua y unos marcadores de colores. Cada cierto tiempo exige *"¡Silencio!"* a la clase: los alumnos bajan la voz y apenas se oye un murmullo. Pasar la lista le toma entre cinco y diez minutos (a veces pide información a los alumnos sobre la inasistencia imprevista de algún estudiante, lo que genera una pequeña conversación "a gritos" entre varios). Concluida esta acción, la docente anuncia el tema que se va a trabajar en la clase, les recuerda que se trata de la "Unidad 1: Los seres vivos"; que ya habían iniciado hace unas semanas y que hoy terminarían con la "Clasificación del reino animal". La maestra les pregunta si recuerdan lo que habían estudiado

[2] Nombre ficticio para preservar el anonimato de la docente observada durante unas prácticas preprofesionales del año 2017, en una escuela pública urbana de Educación General Básica, en la región Sierra del Ecuador.

en la clase anterior. A lo cual algunas niñas de la primera y segunda línea responden: "¡Sí, licen, la clasificación de los seres vivos, los hongos!". La mayoría de los alumnos murmura algo inaudible, algunos hacen gestos de incomprensión –que la maestra no ve–, sugiriendo que no recuerdan bien la clase anterior. Mientras tanto, la maestra, había comenzado a escribir en el pizarrón el nombre de la unidad, el contenido y el objetivo de la clase de hoy. Continúa diciendo: "*¡Muy bien!*". Se voltea al grupo y pide que saquen el libro de Ciencias Naturales y lo abran en la página 23. Los alumnos responden cogiendo entusiasmados sus mochilas, ríen y se comunican alegremente unos con otros, mientras van sacando el texto escolar de la asignatura, distribuido de forma gratuita por el Ministerio de Educación nacional.

La "licen Alexandra" se dirige a su escritorio, toma su ejemplar, lo ojea, observa atenta a la clase y solicita: "*Por favor, José, póngase de pie. ¿Nos puede ayudar leyendo el título y las primeras tres líneas del párrafo de la página 23?*". José, un niño mestizo, moreno, bajito, tomado de sorpresa, se levanta de su pupitre ubicado casi al final de la tercera fila, toma el libro abierto y comienza a leer con dificultad, tartamudeando, el subtítulo de la página 23: - "*Cinco. Class...sifiii…cación del reeiino animm…mal*", "*los animm…ales son se…res vivos*". Cada vez que José hace el cierre de palabras, la maestra repite la palabra completa, con una entonación y dicción adecuadas, como si fuera un eco corrector de la dificultad de lectura que presenta José. Apenas concluye esta larga y dificultosa tarea, la maestra solicita a otra niña, Carmencita, continuar leyendo. La misma estrategia de lecturas cortas, más o menos fluidas, se aplica con varios alumnos hasta concluir el primer párrafo. Entonces, la maestra hace una primera pausa para proponer una síntesis recapitulativa y explicar el contenido del párrafo. Luego de esto, comienza a hacer preguntas a sus alumnos para saber si comprendieron el tema recién abordado en la clase.

Ejercicio reflexivo 1: Lo obvio, lo común, lo impensable

Sin duda, la escuela es una de esas instituciones civilizatorias modernas de domesticación humana[3] (Foucault, 1992), que se

[3] Michel Foucault, en su libro *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1992), ofrece un análisis crítico de las

ocupan de transmitir, de una generación a otra, gran cantidad de conocimientos y reglas de conducta para la vida social, que forman parte del sentido común compartido con los demás, incluyendo valores éticos y estéticos, gestos, conocimientos y saberes ancestrales, dichos populares cargados de sabiduría y otras tantas prácticas y contenidos que no aparecen en los textos escolares pero que circulan libremente por los pasillos, patios, cantinas y salones de las escuelas.

Tanto en su versión privada-religiosa-particular, como en su versión pública-laica-oficial, la escuela palpita y respira la cotidianidad según acuerdos y entendimientos más o menos explícitos acerca de lo que se debe o no se debe: hacer, pensar, decir, comer, sentir, etcétera, todo lo cual forma parte de la vida diaria de las personas que comparten este territorio institucional. Debido a lo previsible de sus rutinas, con sus horarios y recreos, sus actos cívicos y festividades, por lo general, la cotidianidad escolar es experimentada como intrascendente. Con su dilatada cadena de prácticas pedagógicas, pensamientos, lecciones, ejercicios, formularios, sentimientos y discursos diminutos, las rutinas escolares no parecen configurar nada que merezca la pena ser resaltado ni producir algún evento digno de atención. La desatención respecto a lo que ocurre en la cotidianidad escolar es característica en la escuela, hasta el punto que, de verlos tan seguido "ahí", los objetos y sujetos familiares de lo cotidiano "se tornan casi invisibles", y lo que ocurre en un día común de clases parece intercambiable con lo que ocurrirá otro día.

Una antropología educativa de la cotidianidad y del sentido común forma parte de eso que Augé (2000), al analizar los nuevos lugares no "exóticos" donde se hace etnología/etnografía desde finales del siglo XX, habla respecto a una "antropología de lo cercano", lo cual se corresponde con la cercanía propia de la cotidianidad escolar. Además, el autor deja muy claro que el trabajo de toda antropología siempre se refiere a la descripción comprensiva o explicativa de algo que acontece en "el aquí y el ahora" de algún tiempo-lugar específicamente humano.

En razón de todo ello, la antropología puede auscultar la

---

instituciones que inventa la Modernidad, entre ellas la prisión, el hospital general y la escuela, cuya principal función será construir y aplicar estrategias de disciplina, castigo, docilidad, control del tiempo, examen y diseño del espacio, como ejercicio invisible del poder del Estado sobre los individuos y sus subjetividades, categorías recién constituidas gracias al saber de las disciplinas científicas modernas.

cotidianidad escolar, en cuanto dimensión vital dentro de la cual se construyen (entre otras cosas) aspectos que trascienden y van más allá del currículo. Es decir, se ocuparía de todo aquello que no se dice ni se explicita y que, por "obvio", permanece oculto. Se trata de contenidos valorativos que compiten con las unidades curriculares, de expectativas intersubjetivas silenciadas que hacen posible tanto el éxito escolar de unos, como el fracaso de otros. Todo eso que, pasando desapercibido, opera desde el deseo del maestro (en su condición de agente-actor investido de cierto micropoder por la sociedad adulta), como una prescripción de lo posible-deseable que se incrusta entre los gestos y las repeticiones aburridísimas de los ejercicios matemáticos o de las conjugaciones de verbos, para luego sedimentarse en las conductas y actitudes de los alumnos, así como en el cuaderno sucio y desordenado de unos, y en la pulcritud encantadora de otros cuadernos ordenados de manera juiciosa, escritos con letras y números delineados, con títulos subrayados con colores.

A todo esto se ha llamado "currículo oculto": aprendizajes que los estudiantes internalizan sin percatarse de ello y que, además, no son impartidos de ninguna manera por docente alguno, ni tampoco aparecen como contenidos del currículo oficial. De hecho, la literatura que se ha especializado en el currículo oculto (Torres, 1998; Giroux y Penna, 1983; Vallance, 1983; entre otros), lo asocia de forma negativa a un proceso subrepticio de influencia sociopolítica (ideológica), que ocurre durante la formación escolar de los estudiantes, que conlleva: inculcación de valores, normalización política, adiestramiento para la obediencia y docilidad de los futuros ciudadanos, con miras a la reproducción social e ideológica que garantizaría perpetuar la estructura y funciones del *status quo*. En síntesis, el currículo oculto sería una taimada forma de control de las instituciones del Estado, asociado con el reforzamiento de la desigualdad social que se deslizaría silenciosa e "inocentemente" entre, por ejemplo, las hermosas y bien pensadas imágenes de los textos oficiales de Ciencias Sociales o de Ciencias Naturales, cuyos mensajes siempre resultan ser ejemplarizantes y modeladores, estetizantes y formadores, desde una perspectiva que beneficia a pocos y excluye a muchos.

En este sentido, una antropología educativa de la cotidianidad,

la cultura y el sentido común escolar puede indagar en el porqué y para qué de los contenidos estéticos, éticos y culturales con los que se trabaja en escuelas y colegios los temas históricos, sociales o políticos y el cómo se hace (Rockwell, 2007; 2018a; Law y Grosvenor, 2005). O, quizás, preguntarse qué dimensiones se abordan para estudiar la realidad local, provincial, nacional o planetaria. Asimismo, puede analizar las fuentes y metodologías con las que los docentes facilitan (o entorpecen) la reflexión de sus alumnos, a fin de permitirles (o dificultarles) comprender su realidad propia como: mestizos, indígenas, afrodescendientes o blancos; hijos de campesinos, vendedores ambulantes, desempleados, inmigrantes, profesionales o banqueros (Rockwell, 2018b).

Una tal andadura antropológica aplicada a lo educativo, necesariamente, es comparativa; proponiendo, por ejemplo, el contraste etnográfico/etnológico entre las prácticas escolares en Educación Inicial de una escuela hispana urbana de Macas y sus formas de interacción con los padres y familias de los infantes, sus estrategias didácticas extra-áulicas con ambientes naturales amazónicos, etcétera; en comparación con las prácticas escolares de otra escuela hispana urbana particular de Educación Inicial en Guayaquil, Quito o Cuenca. Con lo cual resulta posible captar en las rutinas escolares de cada uno de estos contextos escolares de Educación Inicial, aquello que es invariante (la estructura) y aquello que resalta por sus diferencias y particularidades de la cultura local.

Por lo demás, la cotidianidad escolar, como cualquier otra forma de forma vida cotidiana[4], nos instala en la comodidad del hábito[5] y, a la vez, en la complejidad del *habitus*[6]: en ella transcurre la temporalidad diaria, en la que se sedimentan acciones, afectos, cogniciones,

[4] "La cotidianidad conmueve por su profunda y obstinada pretensión de conjurar el caos vital de las cosas del mundo para imponerles un cierto orden funcional prescriptivo, ligado a la eficiencia de los gestos y a la reproducción de lo social" (D'aubetere, 2014, p. 63).

[5] Se entiende por hábito toda conducta aprendida a través de la repetición, que implica una ejecución automática, inconsciente y reiterada. El hábito es un elemento básico del aprendizaje social humano que permite una economía de esfuerzos neurológicos, cognitivos y conductuales, así como el desarrollo y dominio de destrezas y habilidades en el sujeto aprendiente.

[6] *Habitus*, concepto central de la sociología de Pierre Bourdieu (1988; 1997), puede definirse como un conjunto de disposiciones o esquemas que tienen las personas para hacer, pensar y sentir, íntimamente relacionados con el capital cultural recibido gracias a la posición social que ocupan. En palabras de Martínez García (2017, s. p.), el *habitus* es un "conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales".

hechos, discursos, relaciones comunes, constituyéndose en escenario, campo laboral y mundo de vida de los actores-agentes escolares. Sin embargo, si bien en la cotidianidad escolar operan las regularidades y la permanencia de una parcela de realidad colectiva e individual, no obstante, también ocurren en ella, las infracciones, desvíos, mutaciones e innovaciones de/en esas mismas prácticas escolares que, a veces, derivan hacia lo extra-ordinario de los cambios sociopolíticos de una sociedad, que ocurren en un momento determinado de su historia.

Segunda escena: Una mañana cálida durante el recreo

Serán como las diez y media, el sol está muy brillante, hace un calor agradable que contrasta con la fría neblina que inundaba todo de mañanita, cuando los comuneros se levantaban para hacer una agüita de horchata hirviendo, para calentarse el cuerpo antes de comenzar la faena diaria, yendo a atender su rebaño de ovejas, a recoger los huevos y dar maíz a las gallinas, cortar la hierba para los cuyes e irse luego a laborar en la *chakra*[7].

Con el sol a cuestas, Jaime, Nina, Byron, Alexandra, Jonathan y Sisa[8], estudiantes del segundo año de Bachillerato Unificado en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "ABC" de Tenta (Saraguro, provincia de Loja, Ecuador), se reúnen siempre entre ellos para conversar sobre tantas cosas que les interesan: grupos de música reguetón o bachata, los chismes sobre compañeros enamorados que están saliendo escondidos después de clases, sus problemas familiares, las nuevas series de *Netflix* que ven de noche en sus casas y, entre conversa y conversa: *chatean* por *WhatsApp* o *googlean* con sus celulares, mientras oyen música, revisan sus e-*mails*, también actualizan su *Facebook* o visitan *Instagram*. Estos chicos ríen muy seguido, juegan entre sí haciéndose bromas, se empujan gritando como niños, se tiran sobre la hierba recién cortada, otras veces se paran y van a un rincón del patio, a solas… Su interconexión vía *WiFi* es posible porque, desde hace poco, en la escuela rural de EIB donde estudian, disponen de una red abierta ("Estudiantes") para que ellos la

[7] Palabra kichwa que significa "huerto familiar".

[8] Jaime, Nina, Byron, Alexandra, Jonathan y Sisa son nombres ficticios para preservar el anonimato de los alumnos.

usen. Aunque los celulares están prohibidos en las aulas de clases y hay un muy restringido acceso a los laboratorios de cómputo; sin embargo, estos *guambras*[9] aprovechan los recreos y salidas de cada clase para conectarse con esa realidad virtual globalizada de la cual participan, a pesar de encontrarse en una pequeña comunidad agrícola kichwa-saraguro, a unos 3500 metros de altitud, en los Andes ecuatorianos.

Ejercicio reflexivo 2: La escuela, encrucijada para la construcción de identidades en red y ciudadanías digitales

La antropología educativa puede permitirnos esbozar interpretaciones posibles sobre el sentido que van adquiriendo las nuevas prácticas comunicativas de los chicos que están cambiando aceleradamente. Sobre todo, entre los adolescentes que concluyen la Educación Básica Superior y los jóvenes que cursan el Bachillerato Unificado de las escuelas hispanas y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ecuatoriana. A menudo, muchos de estos muchachos tienen un celular, el cual constituye algo así como una garantía tecnológica de su inserción en la última modernidad digital del mundo contemporáneo y de sus relaciones reales, simbólicas e imaginarias tecnomediatizadas. Buena parte de las nuevas prácticas culturales comunicativas de estos chicos se corresponden con patrones de conducta etaria reportados por la literatura especializada a nivel global (Basile y Linne, 2015; Echeburúa y De Corral, 2010; Fundación Pfizer, 2009), los cuales están configurados por la lógica de las redes sociales, ligadas a su vez a la navegación en Internet, al intercambio y generación de información y a la inter-actualización constante con sus pares, a partir de temas vinculados a: películas, video-clips, fotos-*selfies*, textos multimedia, música, grupos, chismes, tareas escolares, deportes, héroes, tendencias, series de *Netflix*, entre otros[10].

Esto los sintoniza con una cierta temporalidad transhistórica: ubicua, pero en "tiempo real"; desterritorializada, aunque en el "aquí y

[9] Palabra kichwa que se traduce al español como "muchacho", "joven".

[10] Según estudios realizados esta última década en Argentina por Morduchowicz (2012) y por Basile y Linne (2015, p. 20) … "las actividades más frecuentes que realizan en Internet los adolescentes (tanto de sectores medios como populares) son: 1) usar *Facebook*; 2) ver videos y escuchar música en *Youtube*; 3) buscar en *Google* contenidos multimedia de entretenimiento e información (lo que incluye películas, textos, videos, música e imágenes)".

ahora" de su escuela. Ello sería un fenómeno globo-civilizatorio de su generación: independientemente de que sean kichwa-saraguros, que su comunidad sea rural, indígena, agrícola y que se reclamen de un pueblo ancestral del Ecuador.

La escuela como espacio de encuentro y concentración de pares, lugar de intercambios de información que potencia el uso tecnológico con diversos fines inter-conectivos, se convierte en un ambiente curioso y contradictorio, ya que, por un lado, los confronta con prácticas educativas a menudo rancias, de tradición memorística, conductista, repetitiva, aburrida y, por lo general, desfasadas de sus intereses, motivaciones, expectativas y realidades; y, al mismo tiempo, les permite socializar y familiarizarse con el mundo globalizado en el cual les ha tocado vivir. En realidad, estos adolescentes y jóvenes kichwas forman parte de las generaciones de "nativos digitales", nacidos después de los años ochenta del siglo XX. Prensky (2001), Urresti (2008), Piscitelli (2009) y Albarello (2011) denominan así a todos aquellos individuos que, desde su nacimiento, han estado más o menos inmersos en entornos virtuales: Internet, pantallas digitales, consolas de videojuegos, DVD, tabletas, computadoras y, sobre todo, *smarthphones*. Adminículos que constituyen el tecnoecosistema digitalizado, dentro del cual la vida cotidiana de niños y adolescentes ha venido configurándose de manera "natural". Esta parafernalia digital constituye lo que puede llamarse un "dispositivo cultural".

Sobre los dispositivos tecnoculturales

Desde un punto de vista técnico, un dispositivo constituye la organización intencional de una serie de elementos dispuestos de tal forma, que permitan lograr un resultado determinado con un cierto nivel de eficiencia-eficacia previsible. Sin embargo, analógicamente, para Foucault (1992; 2007) la noción de dispositivo intenta dar respuesta al problema moderno del poder y dominio ejercido sobre el sujeto desde las relaciones que entreteje el binomio saber-poder en las prácticas sociales cotidianas discursivas y no discursivas que se van a desplegar a lo largo de cinco siglos de Modernidad en Occidente. Al respecto, Vega (2017, p. 140) plantea que todo dispositivo se configura

dentro de un juego de relaciones de poder con miras a "responder a una urgencia histórica concreta (…) frente a un determinado problema". Desde la perspectiva foucaultiana, los elementos constitutivos de un dispositivo funcionan como un entramado de saber/poder cuyos efectos de dominio sobre los individuos consistirían en producir formas de subjetividad. Los dispositivos producirían dichas subjetividades en los individuos, inscribiendo-encarnando en sus cuerpos una cierta forma de ser, pensar, sentir y hacer. Por su parte, Deleuze (2007) plantea que el dispositivo sería como una "máquina de hacer ver y de hacer hablar" al sujeto. Esclareciendo algo más la complejidad operativa de los dispositivos, García Fanlo afirma que "lo que [estos] inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos" (2011, p. 2).

Así, todo dispositivo es una invención social-política que adopta formas y tecnologías específicas que se transforman a lo largo de la historia de cada pueblo y cultura. A un nivel básico, los dispositivos en las sociedades humanas[11] premodernas, tradicionales o ágrafas, se componen de una parafernalia de objetos, reglas, símbolos y actores sociales imbuidos de saber-poder, que organizan sus actuaciones para lograr ciertos objetivos culturalmente valorados en función de una determinada representación del mundo. En el caso de rituales, el chamán dispone de objetos precisos, organizados y empleados de forma prescriptiva, acompañados de palabras, gestos, música, movimientos, etcétera; símbolos que lo conectan con un saber-mundo sobrehumano que, en conjunto, constituyen un dispositivo cultural que contribuye a la construcción de formas específicas de subjetividad muy distintas a las de individuos de otros grupos humanos y, al mismo tiempo, permiten producir resultados sociales altamente valorados: sanación, revelación, beneficios, maleficios, entre otros.

En esta línea de entendimiento, Agabem plantea que un dispositivo

[11] En este sentido, la familia constituye un dispositivo biopsicosocial-antropológico universal con distintas variantes. Este dispositivo biocultural permite construir diversos tipos de subjetividad requeridos por cada sociedad. Para la construcción de identidades sociales, el dispositivo familiar dispone de narrativas que irán definiendo al sujeto mucho antes de su nacimiento. Se trataría de un proceso de construcción simbólica e imaginaria del sujeto, quien –mucho después de nacer, tras aprender la lengua de su pueblo– asumirá dichas narrativas como propias y las encarnará: realizando la verdad bíblica…."y la palabra se hará carne".

es "…todo aquello que tiene […] la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos" (2011, p. 72). De esta manera, se vinculan los dispositivos de poder con objetos materiales y aparatos tecnológicos, operando un importante deslizamiento semántico del término: de la red de relaciones discusivas y no-discursivas foucaultiana al sentido material de cosa, *gadget* o adminículo tecnológico, interviniendo y operando mediante interrelaciones sistémicas que producen tipos de subjetividad, a su vez relacionadas con la noción de biopoder, entendido como disciplinas del cuerpo y controles de la población (Foucault, 2007). Dichos objetos no operan como dispositivos por sí mismos, sino que forman parte de un sistema-red de saber-poder que opera sobre los individuos: "no solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas…" constituyen dispositivos de poder "sino también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, las computadoras" (Agabem, 2011, p. 72).

Instituciones educativas, tecnodispositivos y nuevas identidades/ciudadanías digitales

La aproximación etnográfica simultánea de lo privado-individual y lo público-grupal en contextos escolares-comunitarios interculturales, urbanos y rurales, donde se imparten la Educación Hispana y la Intercultural Bilingüe (EIB)[12], aparece como un espacio antropológico analítico, necesario para comprender e interpretar las formas que puede ir adoptando el complejo proceso de construcción de identidades-subjetividades de los nuevos ciudadanos adolescentes y *guambras,* que se educan en escuelas públicas y particulares de Ecuador e Iberoamérica, conectados en el ciberespacio con sus "panas", desde las redes sociales mediante sus dispositivos digitales móviles.

Ello supone articular una antropología de la educación desde el juego de las prácticas culturales cotidianas (reales, simbólicas e

[12] En el sistema educativo ecuatoriano, a nivel de la Educación General Básica o primaria, existen dos modelos curriculares y pedagógicos: el modelo nacional llamado hispano, que opera en las escuelas públicas urbanas con población mestiza y el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual funciona en escuelas situadas en comunidades indígenas, generalmente rurales.

imaginarias) de los actores-agentes educativos tradicionales (directivos, docentes, alumnos, padres y representantes) y contemporáneos (TIC, cibernautas, eduprosumidores y redes sociales) en dos escenarios clásicamente contrapuestos, lo privado-íntimo-personal y lo público-grupal-escolar, pero que hoy sabemos interdependientes. Todo ello, considerando, en particular, la condición que hoy atraviesan ambas dimensiones de la vida: lo virtual-comunicacional, como interfaz tecnológica, ha devenido indisociable de la experiencia personal de sí mismo (mismidad) e intersubjetiva del Otro (nostredad y otredad/alteridad). En otras palabras, las TIC se han convertido en los nuevos dispositivos requeridos para la construcción de nuevas representaciones identitarias fluidas, virtuales, circunstanciales, desmontables, reciclables y transparentes de los individuos y los grupos.

Al respecto, a partir de sus estudios etnográficos en la web, sobre las "identidades avatar" de jóvenes cibernautas, Canevacci afirma que, para los nativos digitales, la tecnocomunicación digital es mucho más importante y vital que la sociedad y el contacto "cara a cara" con sus pares. Además, plantea que "el cruce transmediático contemporáneo va más allá de la idea sociológica del sujeto…" (2004, p. 143). Lejos de la dialéctica clásica del sujeto dominado, alienado y manipulado por las fuerzas sociales que lo definen, ahora, gracias a las posibilidades que plantea la web para inventarse cuantas veces se quiera mediante las identidades de los avatar, los nuevos sujetos se estarían convirtiendo en "constructores activos de su multividualización". El antiguo concepto filo-psico-sociológico de individuo resultaría inadecuado para la multiplicidad de experiencias identitarias compartidas por estos cibernautas, de forma que Canevacci prefiere hablar de "multividuos" ya que "en la red se puede tener cualquier edad, sexo, etnia, todos los espacios que se quiera" (2004, p. 143). Su experiencia de la antropología avatar cuestiona la idea de una identidad única: por el contrario, este autor plantea que el avatar es una nueva tecnoprótesis que produce un cuerpo web, una somatización virtual que "modifica los flujos del Yo, las fronteras del cuerpo –una piel pixel […], un avatar-yo que configura, diseña, moldea y crea, juega, pluraliza" (Canevacci, 2004, p. 144).

En todo caso, con la emergencia y la sistematización del uso

intrusivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), buena parte de los dispositivos culturales que habían permitido la construcción de identidades sociales en los grupos humanos han ido cediendo paso a un proceso de tecnomediación cada vez más presente e impositivo en la vida cotidiana de las personas, y ello desde edades muy tempranas.

Para esta perspectiva compleja e interdisciplinaria de abordaje antropológico resulta prometedora una reconceptualización de la noción de dispositivo y de las ideas clásicas de educación, identidad, subjetividad, individuo y ciudadanía, en función de las prácticas comunicativas juveniles e intergeneracionales en contextos escolares urbanos y rurales. De hecho, los chicos se relacionan con relatos identitarios[13], ya no tanto desde las narrativas familiares, sino desde las narrativas digitales: estos nuevos microrrelatos y discursos interactivamente confeccionados mediante las TIC: msm, *chats*, videollamadas, *attachements*, videos, etcétera, soportadas por plataformas digitales desde donde se entretejen las redes sociales, configurando una noosfera cuya existencia se despliega en el ciberespacio, y no en el espacio sociorrelacional "cara a cara". Todo ello es constitutivo de la experiencia neoexistencial de globalización, donde el "aquí y ahora" es inubicable en el espacio-tiempo convencional, donde el actor social cree estar ubicado y arraigado.

A manera de conclusión

Este proceso reciente de emergencia impositiva (desde la lógica del mercado de uso-consumo tecnológico), de existir en relación comunicativa con el Otro mediante una identidad-ciudadanía digital, estaría alterando en profundidad, los procesos psicosociales y antropolingüísticos conocidos de construcción identitaria individual (subjetiva) y colectiva/grupal (intersubjetiva). Ello supondría la adquisición de

[13] Si como pensamos, las identidades sociales subjetivas y grupales son construcciones discursivas e imaginarias conectadas con una enorme matriz globalizada de afirmaciones, características, roles, atributos, etcétera, de la noosfera confeccionada colectivamente alrededor de aglutinantes de sentido, deseo, dirección y valor; entonces, antes de que el individuo llegue a lo que Piaget y Lacan llaman la dimensión simbólica del lenguaje, ya estará inserto dentro del dispositivo de construcción de subjetividades e identidades, gracias a las narrativas familiares que se fraguan desde el momento mismo en que la madre se sabe embarazada, pero que, casi de inmediato, comienzan a circular en las redes sociales de la familia.

ciertas autorrepresentaciones tempranas del Yo discursivo, que ya no pasarían por la correspondencia clásica entre la primera persona del singular y la imagen que el espejo reenvía al sujeto que se ve y se reconoce a sí mismo (Lacan, 2009), sino en función de la interactividad recurrente que el niño, antes de hablar, ya tiene con imágenes y voces digitales, de las cuales aprende a regular volumen, sonoridad, luminosidad y calidad, instaladas en adminículos inteligentes que lo articulan desde el "aquí y ahora", con el espacio-tiempo inubicable de la hiperrealidad virtual que lo acoge.

Tal perspectiva de análisis antropológico del campo de experiencias virtuales que la escuela-liceo-universidad permite socializar entre los nuevos ciudadanos-estudiantes indígenas, afrodescendientes, mestizos y blancos de la Sierra, Amazonía y Costa ecuatorianas y latinoamericanas, permitiría, entre otras cosas, develar tensiones, conflictos y posibles desenlaces del proyecto sociopolítico fundacional del Estado docente intercultural, plurinacional, plurilingüe, propuesto en el Ecuador y otros países, pero en correspondencia y estrecho diálogo con la condición de interculturalidad a la cual irremediable y conflictivamente conduce la contemporaneidad global interconectada.

No obstante, a menudo, en las escuelas pasan desapercibidas estas condiciones de complejidad creciente en las cuales los actores sociales/escolares se construyen unos a otros y a sí mismos desde sus subjetividades e identidades, al tiempo que dan forma a sus proyectos personales, sociopolíticos y culturales en el fragor de las contingencias de la vida cotidiana, guiados por el sentido común "glocal" (síntesis de lo local y lo global), que da coherencia basal a sus acciones. En ello, cada vez más, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan y condicionan muchos de estos procesos, para los cuales es menester desarrollar nuevas competencias, habilidades y destrezas digitales que impactan la realidad social y la vida de las personas, modelándolas de acuerdo a criterios expertos que fluyen en la Internet.

Es, pues, desde esta matriz de relaciones reales, simbólicas e imaginarias donde consideramos plausible y necesario, desplegar un trabajo antropológico de investigación transdiciplinaria sobre la cotidianidad escolar, el sentido común y sus adecuaciones tecnológicas

en la formación de nuevas subjetividades/identidades sociales por parte de los actores educativos.

Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* 73(26), pp. 75-93. Recuperado de:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010

Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.

Augé, M. (2000). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.

Basile D. y Linne J. (2015). Adolescentes y redes sociales online. El photo sharing como motor de la sociabilidad**.** *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 54, pp. 17-27. Recuperado de:
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articuo=10586&id_libro=511

Billig, M. (1991). Rhetoric of social psychology. En Shotter J. y Parker I. (eds.): *Deconstructing social psychology*. Londres: SAGE Publications.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Canevacci, M. (2004). Etnografía web e identidades avatar. Nómadas 21, pp. 138-151, Universidad Central Bogotá.

D'aubeterre, L. A. (2014). La Ciudad Discursiva. Psico-socio etnografía hermenéutica de la cotidianidad y el sentido común local. Saarbrücken-Alemania: Editorial Académica Española.

Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.

Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* 22 (2), pp. 91-96. Recuperado de: http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/196

Estrada Saavedra, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. En *Sociológica* 15(43), pp. 103-151. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad*. México D. F.: Siglo XXI.

Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. Madrid: Pfizer Ed.

García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* 74, pp. 1-8. Recuperado de: http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/page9.html

Geertz, C. (1999). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas.* Barcelona: Paidós.

Giroux, H. y Penna, A. (1983). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. En Giroux, H. y Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Habemas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Heidegger, M. (1972). Être et Temps. París: PUF.

Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

Lacan, J. (2009). *Escritos I*. México D. F.: Siglo XXI.

Lawn, M. y Grosvenor, I. (eds.) (2005). *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.

Martínez García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología* 75(3): e074. doi: http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115

Mora, M. (2005). *El mundo según Benetton: Identidad cotidiana y saturación del yo*. Recuperado de: http://geocities.com/plectopoi/benetton.html

Morin, E. (1998). *El Método IV. Las Ideas*. Madrid: Cátedra.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital inmigrants. *On the Horizon* 9(5), pp. 1-6.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* 16, pp. 175-212.

Rockwell, E. (2018a). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social* 47, pp. 21-32.

Rockwell, E. (2018b). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial.* Buenos Aires: CLACSO.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Urresti, M. (2008). Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En Urresti, M. (ed.) *Ciberculturas Juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.

Vallance, E. (1983). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. En Giroux, H. y Purpel, D. (eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Capítulo 7

Fabricar humanidad: procesos de antropo-poiesis, educación y diversidad cultural

Capítulo 7:

Fabricar humanidad: procesos de antropo-poiesis, educación y diversidad cultural

Javier González Díez

Introducción: antropología, educación y diversidad del ser humano

Este capítulo se preocupa por cómo la antropología puede aportar a la educación a partir de la reflexión sobre la diversidad de formas de pensar y construir el ser humano.

Casi desde sus orígenes, la teoría antropológica se ha interesado por el estudio de la pluralidad de formas a través de las cuales cada sociedad imagina a su "ser humano ideal", construyendo sus propias representaciones de lo que es la "persona" y, en consecuencia, instaurando mecanismos y dispositivos para llevar a cabo estas ideas. En el marco de los estudios antropológicos, este tipo de procesos de construcción del ser humano han sido definidos con el término de *antropo-poiesis*[1] (Remotti, 1996), así como con las expresiones "hacer/fabricar humanidad" (Remotti, 2002; Calame y Kilani, 1999). La perspectiva antropo-poiética se conecta con la línea de reflexión sobre la construcción de la idea de persona, inaugurada en antropología a principios del siglo XX por Marcel Mauss (1938) y que ha originado varias fases de debates teóricos hasta la actualidad[2] (Capello, 2016).

También las disciplinas pertenecientes al campo de la educación, en particular la pedagogía, se han esforzado, desde su nacimiento, en establecer procesos que construyan el ser humano (Abbagnano

[1] El término es un compuesto que deriva del griego antiguo, *anthropos* (el ser humano) y *poiesis* (construcción, fabricación).

[2] Como hace notar Carlo Capello (2016), la mayoría de los estudios coinciden en que "ser humano" y "persona" son conceptos con ámbitos semánticos, en parte, diferentes, pues en muchas sociedades no todos los seres humanos son considerados personas completas –por ejemplo los esclavos, los niños y las mujeres en la antigua Roma (Bonabello, 2002)– y no todas las personas son necesariamente humanas –como el caso de los cocodrilos sagrados de los Tallensi del Ghana (Fortes, 1973) o de los cerros en el área andina (Venturoli, 2019)–. En este capítulo adoptaré la perspectiva de Remotti (2009) y Capello (2016), según la cual la persona es una construcción de humanidad "de segundo nivel", pero que se inserta siempre dentro de los procesos antropo-poiéticos.

y Visalberghi, 1964). Desde Rousseau –a quien curiosamente se le considera ser el padre de la educación, pero también el de la etnología (Lévi-Strauss, 1973)– hasta Dewey, pasando por Pestalozzi y Montessori, y llegando a Freire, podemos decir, aunque parezca muy general, que la reflexión pedagógica se ha concentrado en cómo impulsar las potencialidades de las y los niños, para llegar a la constitución de adultos plenamente realizados. Esto implica dos cuestiones importantes: en primer lugar, el ser humano no está definido al momento del nacimiento, necesita ser construido a través de un proceso continuo y duradero, que abarca varias fases de la infancia, adolescencia y juventud, para continuar con la edad adulta; segundo, para llevar a cabo este proceso hay que tener decidido cuál es el objetivo, o sea, saber quién y cómo es este ser humano al que se quiere llegar por medio de la educación.

Mi intención con este capítulo es, a partir de este punto de contacto entre antropología y pedagogía, elaborar una reflexión sobre cómo la educación se inserta dentro de los procesos antropo-poiéticos y de construcción de la persona que cada sociedad[3] lleva a cabo.

Si bien, en antropología, el extenso repertorio de estudios etnográficos que se han originado alrededor de esta perspectiva se ha concentrado, en su gran mayoría, en los ritos, en particular aquellos que definimos como "ritos de paso" (Van Gennep, 1909), mi idea es la de evidenciar que los procesos educativos y escolares tienen gran valor dentro de la construcción de la persona, y que pueden ser contemplados como formas particulares de antropo-poiesis, con su importancia dentro de la construcción de cada sociedad y del orden que en ella se establece.

Este es, por lo tanto, un intento de reflexionar en la diversidad

[3] Si bien la antropología cultural clásica –en particular de derivación norteamericana– ha usado, con frecuencia, el término "culturas" para definir los grupos humanos que comparten determinadas características políticas, sociales y culturales, a partir de las últimas décadas del siglo XX, numerosos estudios elaboran una fuerte crítica al concepto de "cultura" como conjunto agregado y coherente de ideas, usos, costumbres y símbolos que serían adoptados por un grupo humano (para una reseña del debate ver Hannerz, 1996). Este uso se replica en el lenguaje común, y determina un cierto nivel de confusión entre lo que es la cultura como nivel de la acción humana y la cultura específica de cada grupo social, creando agregados artificiales estereotípicos y escondiendo las variabilidades internas y los elementos de continuidad y relación entre un grupo y otro. Para evitar replicar esta perspectiva culturalista ya superada en antropología, definiré los conjuntos de individuos que comparten elementos propiamente "culturales", no como "culturas", sino como "sociedades" o "grupos sociales" –acercándome más al uso de la antropología social británica y de la escuela francesa–; por lo tanto, no hablaré de "cultura andina" sino de grupos sociales andinos, que comparten elementos ideológicos comunes de tipo cultural.

de posibilidades que puede haber en la imaginación, construcción y realización de modelos educativos. Los estudios antropológicos se han centrado en la diversidad de las formas de humanidad y de las maneras de construirlas, con el objetivo de compararlas e interpretarlas. Mi intención en las páginas que siguen es ver de qué manera los resultados de estos estudios y debates pueden apoyar las demandas de diversidad en la educación contemporánea latinoamericana y cómo, a partir de una reflexión de los procesos de antropo-poiesis, podemos llegar a relativizar, deconstruir y descolonizar las ideas hegemónicas occidentales sobre el ser humano, y, consecuentemente, sobre la manera de educarlo.

La incompletud biológica del ser humano y la antropo-poiesis

Si bien el discurso epistémico occidental ha intentado dar una connotación universal a la idea de ser humano o "persona" –reconocible en disciplinas como el derecho, la psicología, la medicina o la psiquiatría–, los estudios antropológicos sobre otras sociedades nos revelan, al contrario, un panorama muy diversificado de maneras de concebir y tratar al "ser humano", así como el "ser hombre" o el "ser mujer" (Sahlins, 2008; Capello, 2016). Por ejemplo, los indígenas cazadores-recolectores amazónicos no consideran que una "persona" deba ser de la misma manera como se considera en la sociedad pastoral-guerrera de los masai africanos. De igual forma, cada grupo social construye a sus miembros con diferentes dispositivos y procesos que se ponen en práctica con el objetivo –como veremos, de carácter utópico– de forjar estas "personas".

Pero, para entender la portada de la perspectiva antropo-poiética es necesario introducir la teoría de la incompletud biológica del ser humano, propuesta en antropología por Clifford Geerz (1973). Esta teoría, recogiendo los avances de la antropología física, así como de las neurociencias, plantea que el ser humano nace con una dotación biológica incompleta, que le haría imposible sobrevivir en el ambiente circunstante si no interviniera el nivel de la cultura, es decir de todos

aquellos conocimientos y símbolos elaborados a nivel social, y que se transmiten de una generación a otra.

En esta misma línea, Marshall Sahlins (2008) considera que la llamada "naturaleza humana" es una construcción ideológica occidental, que nacería en la antigua Grecia para después ser retomada por la filosofía moderna –en particular por Hobbes– ,pero que en realidad no puede existir, pues la variabilidad de construcción de formas humanas que encontramos es tan amplia que lleva a excluir cualquier elemento unificador desde el determinismo biológico.

El hecho que los seres humanos nazcan biológicamente incompletos es, por lo tanto, el motivo por el que las sociedades necesitan "fabricarlos" y darles forma por medio de procesos culturales. En este sentido, Maurice Godelier (2007) afirma que se necesita siempre más que un hombre y una mujer para hacer un niño, pues lo que pueden hacer los genitores es engendrar un feto, pero para que este se vuelva niño –es decir, ya no solo un ser biológico sino una persona social– se necesita una intervención superior a nivel cultural y social. Francesco Remotti considera que la incompletud biológica es la premisa de toda construcción antropo-poiética, pues "la humanidad no está dada, no ha sido construida de una vez por todas […], pero, en cambio, se construye cada vez" a través de la cultura (2002, p. 2).

Cada sociedad reacciona a su manera a la incompletud, y esto es lo que hace que las maneras de "fabricar humanidad" sean muy diversificadas, pues, justamente, la constitución biológica del ser humano deja abiertas muchas opciones de completamiento cultural. En palabras de Sahlins (2008), la cultura se vuelve la verdadera naturaleza del ser humano, la marca distintiva que le da forma y permite completarlo.

Esta inevitable incompletud humana en el nacimiento biológico se refleja en el hecho de que muchos procesos antropo-poiéticos asumen la forma de un ulterior nacimiento ritual destinado a "crear" una persona social que, de otra forma, no existiría. Es, por ejemplo, el caso del ritual del bautismo católico, antes del cual el niño no puede considerarse una persona completa, pues conserva un "pecado original" que el acto cultural debe limpiar: en efecto, según la religión católica los niños no bautizados conservan un estatus intermedio y no son clasificables entre el bien o el mal. Pero también en muchos otros

casos, los niños recién nacidos no pueden ser considerados personas hasta que el grupo haya realizado una serie de acciones pertinentes a que nazcan también socialmente, y no solo biológicamente.

Estos procesos antropo-poiéticos empiezan desde el nacimiento, pero se van desplegando en el transcurso de toda la existencia. Otro momento que es particularmente significativo, es el paso de la infancia/adolescencia a la edad adulta, momento que es puesto en relieve por casi todas las sociedades a través de importantes rituales. Estos "ritos de paso" fueron conceptualizados por Arnold Van Gennep (1909) a principios del siglo XX, como momentos en los que, por medio de un esquema institucionalizado de acciones rituales se marca la transición de una fase a otra de la vida.

El esquema de desarrollo del ritual propuesto por Van Gennep –separación, liminaridad y reagregación– ha servido de clave analítica para innumerables estudios etnográficos a nivel global y se ha mostrado suficientemente amplio, como para abrigar dentro de su marco conceptual ritos tan diferentes como pueden ser un cumpleaños occidental, una ceremonia de circuncisión africana, una primera lectura de la *Torah* hebraica en sinagoga, una iniciación chamánica amerindia o una graduación norteamericana. Todos estos momentos tienen en común el hecho de resaltar dentro de un contexto social, la transición de un estadio de la vida a otro, sancionando la adquisición de un nuevo estatus social: de "menor de edad" a "mayor de edad", de joven a adulto, de cadete a guerrero, de estudiante a graduado, de aprendiz a iniciado, y muchos más.

Antropo-poiesis y procesos de aprendizaje

Francesco Remotti (2000) hace notar que, si bien el concepto de "ritos de paso" ha tenido un éxito muy fuerte entre los antropólogos, una aplicación muy superficial del mismo –a partir de su denominación– puede dar una idea muy simplista de lo que es el proceso antropo-poiético. En efecto, es importante señalar que los ritos de paso no se limitan a marcar una transición en la vida de un individuo, o a simplemente celebrarla, sino que constituyen un momento de aprendizaje y transformación que lleva a realizar esta transición. No se trata solo de

“pasar” de un estadio a otro de la vida, sino de crear las condiciones para que el sujeto que pasa por el rito sea un sujeto transformado y que su nuevo estatus social sea efectivo.

Esta idea del ritual como proceso fue elaborada por Victor Turner (1967; 1969), quien, a partir de sus estudios etnográficos sobre los ndembu de Zambia, profundizó lo que pasa en la fase que Van Gennep denominó “liminar”. En el ámbito de la iniciación a la fase adulta, los jóvenes muchachos ndembu, entre los 10 y los 15 años, son separados de sus familias, reunidos en compañías y llevados fuera de las fronteras de su aldea, a la selva. Los chicos deben vivir solos en la selva por un periodo de tres a cinco meses, durante los cuales deben aprender a sobrevivir, a cazar, a entender qué plantas son buenas y cuáles son malas, cómo curarse las enfermedades y cómo relacionarse con los animales o los espíritus de la selva.

Al final de este periodo, los jóvenes son sometidos a un ritual que les marca físicamente a través de la circuncisión, es decir, la extirpación del prepucio del pene, y regresan a su aldea en calidad de adultos y guerreros: ya pueden casarse, fundar un hogar y ser contemplados en la gestión de la comunidad.

En su interpretación del ritual ndembu, Turner evidenció que este no se limitaba a marcar simbólicamente un paso de una fase a otra de la vida, sino que se acompañaba de todo un proceso de socialización y educación a los chicos para que supieran cómo ser adultos. En esos meses, los jóvenes debían adquirir una serie de habilidades –caza, pesca, conocimiento de las hierbas– pero también, aprender a relacionarse, a cooperar y a obedecer a los mayores. El espacio de la iniciación era, por lo tanto, un espacio de aprendizaje en el que el ritual era solo el momento más evidente.

Esta fase de aprendizaje, que Turner (1967) definió como “pedagogía de la liminaridad”, es indispensable y necesaria, pues, como hemos visto en el apartado anterior, el ser humano nace sin la predisposición biológica para realizar de manera “natural” una serie de actividades indispensables para su supervivencia física y para la realización de su vida social. El nivel de la cultura es el que va completando estos vacíos a través de múltiples opciones que no son predeterminadas por la biología.

Por ejemplo: ¿Cómo procurarnos la alimentación: mediante la agricultura o la caza? ¿Y qué animales podemos cazar y cuáles no? ¿A través de qué técnicas e instrumentos los cazamos: trampas, lanzas, arpones o flechas? Pero también: ¿cómo nos relacionamos con nuestros mayores?, ¿son importantes o no?, ¿tengo que interactuar con ellos con respeto y obediencia? o tengo que desafiarles para ganarme un lugar en el grupo, ¿pueden influir en mis decisiones de vida?, o tengo que aprender yo solo cómo tomar mis decisiones[4].

Como vemos, la incompletud biológica nos pone de frente a varias alternativas, y las respuestas son dadas por la dimensión de la cultura, apelando a una serie de conocimientos, símbolos o normas que deben ser transmitidas y aprendidas, pues no son implícitas. Así, en los procesos antropo-poiéticos es de gran importancia la dimensión de la enseñanza y del aprendizaje de los elementos culturales que van dando forma y modelando al ser humano que esa específica sociedad quiere llegar a alcanzar.

Estos procesos son siempre institucionalizados por el grupo social luego de la definición de una serie de fases, de dispositivos, de actores que participan, etcétera. Estableciendo una comparación, los ndembu eligen que los encargados del proceso de enseñanza-aprendizaje sean los ancianos, en un lugar abierto –la selva– y con mecanismos muy prácticos: el ejemplo o la práctica de retos y pruebas.

En la sociedad occidental moderna, quienes se hacen cargo de parte de este proceso son especialistas –los maestros– en lugares delimitados –las aulas de las escuelas– y con una serie de herramientas didácticas fundadas, generalmente, en la transmisión de conocimientos. Se trata de dos procesos diferentes, pero, en ambos, el objetivo es que el niño pase de su condición de ser biológico a ser social; es decir, un adulto integrado a su contexto social y cultural.

[4] Según Geertz (1973), preguntas como estas son ejemplos de cuestiones universales con respuestas particulares. Es decir, cada grupo pone, inevitablemente, en abstracto este tipo de preguntas a causa de la incompletud biológica del ser humano, pero luego contesta a ellas de manera específica según múltiples factores ideológicos, estructurales y económicos debidos, también, a la interacción con su entorno ecológico.

Andro-poiesis y gineco-poiesis: construir hombres y mujeres

Hasta ahora hemos hablado de antropo-poiesis, de "ser humano" en general, pero no debemos olvidar que en casi la totalidad de sociedades –incluida la nuestra– existe una clasificación de género que implica la existencia de, por lo menos, dos diferentes tipos de procesos: los *andro-poiéticos*[5], es decir, de construcción del ser masculino y los *gineco-poiéticos*[6], de construcción del ser femenino (Forni, Pennacini y Pussetti, 2006). Digo "por lo menos", pues sabemos que muchas sociedades no occidentales tienen o tuvieron formas de "tercer género" o de construcción diferente de las subjetividades de géneros (Bisogno y Ronzon, 2007). Sin poder entrar en los límites de este capítulo, en demasiadas diferenciaciones, hablar de andro y gineco-poiesis puede ser el comienzo de una tarea investigativa que nos lleve a considerar cómo las diferentes subjetividades de género e identidades sexuales también están en la base de procesos de construcción de las personas.

En los procesos andro y gineco-poiéticos, es el cuerpo sexuado el que está en la base de la construcción, pero también es objeto de construcción, pues, como lo ha evidenciado Mila Busoni (2002), el sexo biológico por sí solo es incompleto e insuficiente para construir personas y necesita ser modelado y completado culturalmente. No se trata, por lo tanto, solo de construir hombres y mujeres sobre una base biológica clara y predeterminada, sino de una interacción continua entre el nivel de la cultura y esta base biológica incompleta.

En lo que se refiere a los ndembu, que hemos apenas mencionado, nos encontramos frente a un ritual de andro-poiesis, en el que los mismos cuerpos deben ser intervenidos y modelados, en este caso, a través de la circuncisión masculina. En muchos rituales masculinos y femeninos encontramos intervenciones físicas sobre el cuerpo, que sirven para marcar el resultado de estos procesos de formación de las personas.

Estas intervenciones físicas sobre el cuerpo, en el marco de la antropo-poiesis, han sido clasificadas y tipificadas por Francesco Remotti (2000; 2013); y pueden ir desde las más superficiales y reversibles –decoraciones, corte de pelo, barba o uñas– a las más

[5] Del griego antiguo, *anér, andrós* (el hombre, en sentido masculino) y *poiesis* (construcción, fabricación).
[6] Del griego antiguo, *gyné, gynaikos* (la mujer) y *poiesis* (construcción, fabricación).

invasivas e irreversibles –foros de aretes y *piercings*, limadura de los dientes, deformación de los huesos, entre otras–; pero pueden llegar también a alcanzar modificaciones complejas y dolorosas de los órganos genitales: en el caso de los hombres puede ser la circuncisión o, incluso, cortes e incisiones en todo el pene. En el caso de las mujeres, encontramos rituales de circuncisión femenina –la escisión de parte o todos los genitales externos, incluido, a veces, el clítoris–, pero también la infibulación, es decir el atar entre ellos, los labios genitales.

Estas intervenciones de tipo físico están presentes en las construcciones de los géneros, muchas veces con una motivación aparentemente estética, pero, como explicaré más adelante, esconden un deseo de control: los cuellos alargados –a través de anillos– de las mujeres en Birmania o África, los pies reducidos de las mujeres de la casa imperial manchú, pero también los tacones de las mujeres en Latinoamérica son, por ejemplo, límites a su movilidad que las convierten en seres subalternos y dependientes de los hombres.

Aunque los procesos andro-poiéticos hayan sido los más visibles dentro de los estudios antropológicos, los procesos gineco-poiéticos son igualmente importantes e incisivos. El estudio de Emma Ruiz Martín del Campo (2001) sobre las "quinceañeras" en México, explora el significado de esta costumbre difundida en toda Latinoamérica. Al llegar de los quince años, poco después de su primera menstruación, las chicas mexicanas viven un ritual festivo que tiene el objetivo de introducirlas en la sociedad. Este ritual tiene muchas variaciones, pero se compone fundamentalmente de tres partes: una primera, en la que las chicas son maquilladas y vestidas como novias, pero con un color diferente; una segunda, coincidente muchas veces con una misa católica, en la que, por lo general, las chicas abandonan algún objeto simbólico de su infancia: una muñeca, un ramo de flores, un vestido. Finalmente, la tercera parte consiste en un baile público, en el que el padre las presenta en sociedad y ellas bailan con uno o más muchachos denominados "chambelanes".

Según Ruiz, este ritual tiene el objeto de marcar el paso de la adolescencia a la edad adulta de las chicas, pero bajo un marco de control masculino de su socialidad y sexualidad: el padre las presenta como adultas al resto de hombres, como poniéndolas a disposición de

futuros pretendientes al matrimonio, pero dentro de un esquema que presupone que la mujer, en su paso de la infancia a la edad adulta, pase de la tutela de un hombre, el padre, a otro, el marido.

El caso de las quinceañeras nos permite entrar en una dimensión de análisis en la que vemos cómo la antropo-poiesis no es ajena a lógicas de poder y jerarquización social. Los procesos gineco-poiéticos, en particular, no pueden ser entendidos por sí solos y de manera aislada, sino que deben ser analizados desde las relaciones de dominio entre los géneros, así como de las lógicas de poder e imposición que las caracterizan. Las quinceañeras revelan una construcción cultural de la feminidad hecha en función del agrado de los hombres y fundada sobre ideales de belleza que son resultado, también, de imaginarios raciales y coloniales afines al proceso de mercantilización de los cuerpos inducido por la modernidad capitalista. En el caso de Ecuador, estos temas han sido evidenciados por Ana María Goetschel (1999; 2004), Erynn Masi de Casanova (2004) y Jenny Pontón (2019), quienes han estudiado los estereotipos que se relacionan con la feminidad en los imaginarios comunes a la sociedad ecuatoriana, imaginarios que se vehiculan también a través de la prensa y la publicidad.

Asimismo, ya son numerosos los estudios antropológicos que han evidenciado cómo la gineco-poiesis, en la mayoría de los casos, es un proceso de subalternización de las mujeres, a quienes, con frecuencia, se atribuyen características de debilidad y fragilidad que, inevitablemente, las empujan a ser relegadas al ámbito familiar y doméstico, y a ocupar, en el ámbito de la división del trabajo y del poder, posiciones subalternas a las de los hombres (Héritier, 1996a).

Estas estructuras de dominación actúan en diferentes niveles: en el caso ecuatoriano, las investigaciones de Mercedes Prieto (2015) y Erin O'Connor (2016) evidencian que las subalternidades de género se desarrollan a partir del proceso de construcción del Estado-Nación y van en paralelo con las clasificaciones étnicas y las imposiciones de identidades indígenas consideradas de tipo colonial. Se trata, por lo tanto, de un sistema de "opresiones múltiples" (Álvarez Díaz, 2019), donde en la definición del género se cruzan discursos sobre la raza, la clase, la etnicidad y la nación.

El dominio masculino pasa también por el control de las sexualidades, que ha sido interpretado por numerosas antropólogas feministas como un ejercicio de control del poder reproductivo de las mujeres, por parte de los hombres (Tabet, 1998). Ya Margaret Mead (1949) y Gregory Bateson (1958) hacían notar que los rituales andro-poiéticos de muchas sociedades de Nueva Guinea eran un intento, por parte de los hombres, de robar y substraer a las mujeres su poder reproductivo, trasladándolo del plano biológico al de la reproducción social y cultural.

Así, la distinción entre andro y gineco-poiesis nos deja ver que no todos los procesos de construcción del ser humano son libres de condicionamientos y conflictos, como tampoco son libremente elegidos por las personas. Existe toda una serie de dispositivos que tienen por finalidad crear una subjetivación de hombres y mujeres, convencerles de que lo que están viviendo y aprendiendo es la mejor o única manera de construir humanidad, aunque esta construcción sea funcional a la creación de un sistema social jerárquico y desigual. Pero, tal vez, este es el mayor indicador de éxito de los procesos antropo-poiéticos: saber convencer a los sujetos de su inevitabilidad, negando las relaciones de poder y eliminando el sentido de las posibilidades y alternativas. Sobre este tema regresaré en el último apartado del ensayo.

Paido-poiesis: construir la infancia

Hemos visto que los procesos antropo-poiéticos se desarrollan desde el momento del nacimiento y culminan, en su mayor parte, en el momento en que se piensa que el sujeto –sea hombre o mujer– ha alcanzado la condición de adulto. Dentro de la antropo-poiesis, la infancia asume un peso muy fuerte, siendo una de las etapas donde mayor es la necesidad –así como la posibilidad– de dar forma al ser humano. En el discurso epistémico occidental, la infancia ha asumido características y connotaciones universales: desde las teorías psicológicas sobre la "evolución infantil" hasta llegar al discurso de los derechos humanos, en los que se crea una idea de "niño universal" que se substrae a todo tipo de variabilidad histórica o geográfica.

La antropología ha contribuido, en cambio, a relativizar este tipo de

discursos de matriz occidental, ilustrando cómo la condición social de niñas y niños cambia según los contextos culturales y sociales, y cómo pueden recibir atribuciones muy diferentes entre ellas.

En este sentido, encontramos numerosas investigaciones que, a partir del estudio etnográfico de las diferencias entre modelos de crecimiento y educación, han establecido un interesante debate con la psicología occidental. Por ejemplo, ya Bronislaw Malinowski (1929) se interesó por la forma en la que en las islas Trobriand de Melanesia se educaba a niñas y niños sobre la sexualidad, estableciendo un fuerte debate crítico con las teorías de Sigmund Freud.

Margaret Mead fue una de las primeras en estudiar las diferencias entre los modelos de crecimiento de niños y jóvenes. En su libro clásico sobre la adolescencia en Samoa (1928) se concentra en describir cómo las chicas viven su adolescencia y el paso a la edad adulta; mientras que en otros (1949), establece una distinción entre la forma de educar a chicas y chicos, en sus modos de relacionarse, su afectividad y sexualidad, comparando las sociedades de Oceanía y Nueva Guinea –objeto de sus investigaciones etnográficas– con la sociedad norteamericana de los años cuarenta del siglo XX, de donde provenía.

Los estudios antropológicos evidencian, en su mayoría, que no es correcto hablar de "una infancia", sino que lo más adecuado sería hablar en plural de "infancias". Estas infancias diferentes se insertan en los procesos antropo-poiéticos de las respectivas sociedades, y asumen una importancia tan relevante que, a mi parecer, justifican que se pueda hablar de un proceso de *paido-poiesis*[7] que se desarrolla al interior de los procesos antropo, andro o gineco-poiéticos en general.

Un ejemplo de paido-poiesis, relativo a la región andina, se encuentra en las investigaciones de Patricia Ames (2013), en comunidades rurales de tres regiones de la sierra peruana –Cuzco, Apurímac y Ayacucho– que revelan la existencia de un modelo y proceso paido-poiético de crecimiento y educación de las niñas y los niños, fundado en la asignación de tareas y responsabilidades.

Desde su nacimiento, el niño atraviesa tres fases: una primera que va hasta los 3-4 años; una intermedia hasta los 10-11 años; una final hacia los 12-13. Estas etapas están marcadas por los clásicos ritos de

[7] Del griego antiguo *pais, paidós* (hijo, niño) y *poiesis* (construcción, fabricación).

paso –agua de socorro, bautismo, primer corte de pelo, etcétera–; pero, también, por una acción educativa fundada en el aprendizaje progresivo de tareas domésticas y agrícolas, el desarrollo de habilidades y autonomía, y la interiorización de un sentido de la responsabilidad hacia el grupo familiar.

Hacia los 7-8 años, los niños ya son capaces de realizar un alto número de tareas con el apoyo de los más grandes, y a partir de los 12 años, ya pueden realizarlas autónomamente. El significado que se da a este proceso de aprendizaje fundado en el trabajo es construir personas autónomas y responsables, y que ya desde la infancia entiendan la importancia de la colaboración con el grupo familiar para garantizar su supervivencia en el medio natural andino.

Es importante, por lo tanto, contextualizar a la infancia dentro de su entorno histórico, social, cultural y geográfico. En el caso andino, ya podemos contemplar la existencia de un modelo específico de infancia en la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala (Golte, 2007), quien, en su descripción del censo incaico, va narrando los diferentes estadios y rituales a través de los cuales van pasando niñas y niños, caracterizándolos por las tareas que son capaces de desarrollar de manera autónoma. En otros ámbitos, la investigación histórica de Philippe Ariès (1960) sobre el nacimiento del concepto de "infancia" en las sociedades europeas, nos revela una imagen diferente del niño. Ariès reconstruye, a partir del siglo XVII, la manera cómo se va difundiendo una nueva idea de la infancia en Europa, en la que el niño es separado del mundo adulto para ser protegido y educado. Mientras que, en la Edad Media europea, niñas y niños crecían junto a los adultos, participando a sus labores –el niño era casi un "adulto en miniatura"–, desde el siglo XVII encontramos una idea disímil, según la cual, la infancia es una condición diferente respecto a la adultez, y en la que el niño debe ser aislado y protegido, "preparándolo" para el mundo a través de actividades especiales –clases escolares, juegos, etcétera–. Estas ideas serán reforzadas, como ya hemos visto al principio del ensayo, por el pensamiento pedagógico de Rousseau y servirán de base a las ideas de la llamada "Escuela Nueva", que se desarrollarán en Europa y América Latina, entre finales del siglo XIX y principios del XX. La reciente investigación de Sonia Fernández Rueda (2018) sobre la difusión

de la Escuela Nueva en Ecuador, reconstruye cómo el pensamiento de los pedagogos de esta corriente tuvo fuertes ambiciones antropo y paido-poiéticas: su objetivo era construir un "hombre nuevo" que se insertara en la idea de "modernidad" que llegaba de Europa. El niño era considerado un sujeto vulnerable y "desvalido" que debía ser "redimido" de su condición originaria a través de una combinación de elementos físicos –los hábitos de salubridad e higiene, la gimnasia– e intelectuales –el respeto de la personalidad, la individualidad, el "aprender haciendo"–. Es a partir de la Escuela Nueva que muchas actividades educativas consideradas "modernas" –las excursiones, las granjas escolares, los deportes, etcétera–, se integran en los programas educativos oficiales, perpetuándose, de cierta manera, hasta el presente.

Hablar de paido-poiesis nos permite ver cómo el sujeto mismo de la educación –el niño– puede ser definido de maneras muy diferentes. Así, la infancia es un espacio-tiempo social en el que se van construyendo, disputando y moldeando definiciones diferentes de humanidad. Estas definiciones se entrecruzan con otros procesos que acabamos de ver, como los de andro y gineco-poiesis: es en el ámbito de la primera infancia –y muchas veces, con el apoyo de la escolarización– que se socializan definiciones y modelos divergentes de ser hombres o mujeres, y que se marcan las diferencias en el vestuario, en las actividades, en los juegos y en los discursos. Construir infancia no puede ser visto como separado del construir hombres y mujeres.

Los "otros" y la fragilidad de la humanidad

Hasta ahora nos hemos concentrado en la elección y construcción de las formas de humanidad por parte de cada grupo social, pero no debemos olvidar la otra cara de la moneda: la eliminación de las posibilidades, el descarte de opciones posibles y el proceso de construcción del "otro" que de ello deriva. El hecho mismo de que el ser humano nazca incompleto biológicamente permite múltiples opciones de completamiento cultural, pero, al mismo tiempo, implica que entre las posibles opciones solo una sea elegida, y las demás, descartadas. Clifford Geertz ha resumido esta idea en la célebre frase: "nacemos con

el aparato biológico para vivir un millón de vidas posibles, y acabamos sólo viviendo una" (1973).

La acción del descartar se concreta en la construcción del "otro", es decir de quien es diferente porque no ha elegido nuestras mismas opciones en términos de cultura. La construcción de una forma de humanidad está, por lo tanto, conectada a la definición de "otras" formas de humanidad que pueden ser aceptadas o rechazadas y que, en este último caso, se definen como "formas de deshumanidad"; es decir, opciones que no pueden ser aceptadas y que se colocan en una posición subalterna e inferior respecto a la nuestra.

Cabe decir, que la definición de formas de deshumanidad es el resultado de una relación de fuerzas desigual, en la cual, quien atribuye la etiqueta tiene el poder de hacerlo y de obligar al "otro" a aceptarlo. Al respecto, Georges Balandier (1982) ha definido la situación colonial desde la aceptación por parte de los subalternos de esta condición de inferioridad, ya sea intelectual, espiritual o tecnológica.

La atribución de deshumanidad –o de pertenecer a una humanidad inferior– se funda en grandes dicotomías en las que el no respeto de una opción cultural es considerada la discriminación determinante: por ejemplo, los antiguos griegos –y después de ellos, los romanos– consideraban "bárbaros" a quienes no hablaban su idioma (Remotti, 2009); los hindúes de casta alta consideran ritualmente impuros a quienes no mantienen una dieta vegetariana, relegándolos a las castas más bajas (Dumont, 1979); los conquistadores españoles en América, consideraban inferiores a los indios por el hecho de no seguir la religión católica (Todorov, 1982); históricamente, en la religión cristiana, los homosexuales han sido considerados "depravados" o "bestias" por el hecho de no respetar la heterosexualidad (Remotti, 2008); los mismos indígenas amazónicos ponen como criterio fundamental de humanidad, el hecho de conocer el fuego y cocer los alimentos (Lévi-Strauss, 1964).

En el marco de la relación de fuerzas que implica la atribución de la idea de "deshumanidad" a quien no respeta las elecciones del grupo dominante, podemos encontrar dos tipos de actitudes. La primera, considera que este no respeto se puede resolver a través de un proceso de imposición hegemónica: se trata de "civilizar",

"modernizar", "convertir" o "evangelizar" al "otro", para salvarlo de su condición de atraso e inferioridad. Este tipo de actitud está en la base de la imposición de epistemes, ideologías, creencias, sistemas políticos y racionalidad económica que ha caracterizado la expansión colonial de los países europeos desde el siglo XVI, y que, en parte, caracteriza la globalización neoliberal en la actualidad (Spivak, 1999; Mignolo, 2000). En este contexto, la educación se ha constituido, en numerosas ocasiones, en un instrumento de los procesos civilizatorios y coloniales que buscaban eliminar la diversidad de formas de humanidad imponiendo una sola (Carnoy, 1974).

Pero existe también otro tipo de actitud que, en cambio, naturaliza y racializa la diferencia cultural, al punto de considerarla casi congénita a los individuos (Amselle, 1990; Remotti, 1991). De esta manera, la "deshumanidad" ya no es solucionable, solo puede ser apartada o eliminada. Esta visión crea categorías de humanidad incomunicables, como por ejemplo "blancos" y "negros" durante el colonialismo europeo en África de los siglos XIX-XX, y es la que ha llevado a la puesta en acto de los grandes genocidios de los siglos XIX y XX[8].

Numerosos autores han reflexionado en el hecho de que las pretensiones de universalidad y exclusividad son el resultado de una fragilidad implícita en los procesos antropo-poiéticos. Remotti (2000) observa, por ejemplo, respecto al caso de los lese del Congo, que su construcción de humanidad es extremamente elaborada, pero al mismo tiempo más frágil e insegura: los lese se consideran incapaces de entender las fuerzas de una naturaleza a la que han renunciado y están expuestos a ataques de espíritus y brujería que provienen de ella.

De manera parecida, David Gilmore (1990) considera que las construcciones de la masculinidad que más necesitan afirmarse son el resultado de una extrema fragilidad e inseguridad: respecto al modelo de construcción de la virilidad en Andalucía, por ejemplo, él considera que las exhibiciones de "machismo" son debidas a una

[8] Numerosos autores han evidenciado cómo el concepto de "limpieza étnica" ha estado en la base de las masacres y genocidios de los siglos XIX y XX, que Remotti (2013) ha definido como "furores antropo-poiéticos". Entre los casos que más han sido estudiados encontramos el de los de los armenios durante la Primera Guerra Mundial, de los hebreos durante la Segunda, de los zulúes, por parte de los bóeres e ingleses, entre finales del siglo XIX y comienzos del XX; de los aborígenes australianos, por parte de los ingleses, desde finales del siglo XVIII; de los tutsis, por parte de los hutus en Ruanda, en 1994; y de los bosníacos, por parte de los serbios en la ex Yugoslavia, entre 1991 y 1995. Al respecto ver Amselle (2001), Dei (2005) y Héritier (2006b).

extrema inseguridad de los hombres: saben que su forma de ser es construida y artificial, y por eso, necesitan reafirmarla continuamente, pues, con frecuencia, puede ser puesta en duda. Lo mismo se podría decir respecto a las religiones monoteístas, como el cristianismo: el hecho de no poder demostrar la existencia de un único dios, y que esto pueda ser puesto cuestionado, deriva en actitudes de afirmación excluyente que quieren negar la multiplicidad de opciones que, en cambio, podrían existir.

En el ámbito de la educación, también podemos encontrarnos este tipo de actitudes: por ejemplo, la experiencia de la Escuela Nueva que hemos visto en el apartado anterior, se concentraba en la construcción de un modelo de "hombre nuevo" que tenía que colocarse dentro de una idea de modernidad proveniente de Europa y Estados Unidos (Fernández Rueda, 2018). En esta perspectiva, el niño era substraído de su condición histórica y cultural, y convertido en un "niño universal" con el que se podían usar técnicas y prácticas educativas generales. Esto implicaba que "otras" formas de educación como, por ejemplo, las indígenas, eran descartadas y no consideradas, y que el contexto de las clases populares era precisamente visto como una condición de atraso que debía ser "redimida". Asimismo, el discurso sobre la "salvación" de la infancia indígena estuvo muy presente en las corrientes educativas indigenistas de principios del siglo XX (O'Connor, 2016), pero también perdura hoy día en los discursos legislativos y de las organizaciones internacionales (Segato, 2013).

Podemos, entonces, concluir que los grupos que consideran su forma de humanidad como completa, si bien lo hacen con la intención de fortalecerse y reafirmarse, son en realidad más frágiles, pues la incompletud es una condición inevitable de la fabricación de seres humanos. Ya Lévi-Strauss (1952) reflexionaba en el hecho de que históricamente no han existido grupos sociales aislados, y que la innovación cultural siempre ha sido el resultado de contactos, conexiones y difusiones. La pretensión de completud y autosuficiencia es, por lo tanto, una ilusión, que esconde la imposibilidad de excluir del todo a los "otros" y a sus elecciones diferentes de nuestro panorama imaginativo.

La inclusión de los "otros" y la diversidad

Llegando casi al final de este capítulo, conviene ya preguntarse en el ámbito de la educación: ¿para qué sirve estudiar la diversidad de formas de construir humanidad?, ¿para qué sirve concentrarse en tan extrema variedad de opciones, si lo que necesitamos es encontrar una manera de educar y formar personas, ciudadanos, acorde a nuestro contexto social? La pregunta es legítima, pues podría parecer que la colección de casos etnográficos que la antropología ha acumulado –y que hemos, parcialmente, ilustrado en este ensayo– podría servir solo para confundir e impedir encontrar un camino claro en la búsqueda de soluciones y proyectos educativos. El mismo Rousseau –en el *Emilio*– reconoció la posibilidad de una pluralidad de maneras de educar al hombre, pero se declaró "desorientado" frente a todas las posibilidades que se abrían y necesitaban ser exploradas (Remotti, 1991).

La respuesta a estas dudas la encontramos, a mi parecer, justo en la reflexión sobre la diversidad y las opciones alternativas. Como hemos visto hasta ahora, la antropología nos revela que existen muchas formas diferentes de fabricar humanidad, pero, también, que estas formas son incompletas, pues se fundan en elecciones parciales de un abanico de posibilidades. De todas estas formas y maneras de construir humanidad, algunas son más excluyentes que otras y reclaman para sí una condición de "autenticidad", "universalidad" o "naturalidad", mientras que otras llegan a admitir o a incorporar en sí la diversidad, permitiendo una pluralidad de opciones diferentes.

Una muestra de ello es la contraposición entre monoteísmos y politeísmos, objeto de las reflexiones de Marc Augé (1982). Para Augé, los politeísmos –las "lógicas paganas"– son mucho más abiertos pues, mientras que los monoteísmos reclaman una exclusividad –"no tendrás otro Dios fuera de mí"–, aquellos son, en cambio, capaces de incorporar la diversidad y la alteridad, sumándola a lo existente. El ejemplo clásico es el de los antiguos romanos, capaces de incorporar a su panteón las nuevas divinidades de los pueblos conquistados: los dioses griegos, muchos dioses orientales como Isis o Mitra, y hasta el mismísimo dios judeocristiano[9].

[9] Según algunos historiadores, la persecución de la que fueron objeto los cristianos por parte de los romanos no fue debida a su fe religiosa, sino al hecho de que no aceptaban cumplir con el servicio militar ni pagar el

Así, los grupos sociales son conscientes de su inevitable incompletud y lo resuelven de dos maneras: la primera, la más fácil, a través de afirmaciones universalistas o naturalizantes que esconden la fragilidad de su construcción, niegan las opciones descartadas, o las relegan a una forma subalterna de "subhumanidad". Pero existe también otra opción, que es la que reconoce que "nosotros" somos insuficientes para construir humanidad y para hacerlo, necesitamos a los "otros". Para formarse como ser humano no es posible quedarse dentro de un único proceso antropo-poiético, sino que se necesita intentar completarlo con otros procesos. Propondremos, ahora, dos ejemplos que pueden ilustrar esta segunda manera de fabricar humanidad.

El primer ejemplo es relativo a la construcción de la virilidad entre los guerreros zande del Sudán, que contempla una construcción andro-poiética a través del género opuesto. Los azande son una población de África central y Sudán estudiada por Edward E. Evans-Pritchard (1970), en los años treinta del siglo XX; su cultura era fundamentalmente guerrera, por lo que el proceso andro-poiético de los chicos se realizaba durante el servicio militar. En el marco de este proceso era frecuente que los muchachos entre los 12 y 20 años vivieran una fase de "inversión sexual", donde se convertían en "mujeres" y "esposas" de jóvenes guerreros solteros entre los 25 y 30 años. Los muchachos vivían como esposas de los jóvenes guerreros, les llamaban *kumbami* ("mi marido"), les servían de escuderos y mantenían relaciones sexuales con ellos. Cuando el guerrero encontraba una esposa mujer, la relación se interrumpía y, en ese momento, los muchachos, ya crecidos, podían convertirse ellos mismos en guerreros y tomar, a su vez, a otros muchachos como "esposa" por algunos años. Este caso ha sido estudiado desde el punto de vista de las formas de homosexualidad institucionalizada, pero constituye, también, un ejemplo de cómo, según losazande, para volverse verdaderos hombres hay que pasar por una fase contraria respecto al género, es decir ser mujer.

El segundo caso nos acerca de nuevo al área andina y explora el significado de la institución del padrinazgo en los procesos antropo-poiéticos de crecimiento de las personas. Ollachea es un distrito a más de 4000 metros de altitud en el departamento de Puno, en

tributo al culto de Júpiter Capitolino, por lo que eran considerados disidentes respecto al orden político del Imperio (Filoramo, 2001).

Perú. Su población es quechuahablante y fue estudiada por Jean Louis Christinat (1989), en los años setenta del siglo XX. Los habitantes estaban organizados en *ayllus* (grupos extensos de linaje), pero residían en grupos nucleares. El nacimiento de un niño constituía el principio de un proceso antropo-poiético que se desarrollaba a través de fases rituales, en cada una de las cuales se nombraban padrinos. Estos tenían la función de apoyar al niño y a su familia en la transición de cada fase, pues ellos solos no lo habrían conseguido.

Estos ritos eran, por ejemplo, el corte del cordón umbilical, el agua de socorro, el bautismo, el primer corte de pelo, la imposición del rosario, la confirmación, el matrimonio, la inauguración de la casa. Participar en estos ritos creaba un lazo que era considerado equivalente al del parentesco de sangre. Este caso nos recuerda la idea de Godelier (2007), de que se necesita siempre más que un hombre y una mujer para hacer un niño pues vemos que, en Ollachea, el proceso de crecimiento de una persona no podía ser aislado, sino que necesitaba la intervención de otros miembros de la sociedad que lo fueran acompañando. De esta manera, el niño/joven crecía con el apoyo, al mismo tiempo ritual y material, del resto de la comunidad, creándose también una red de relaciones por medio del padrinazgo.

Estos dos casos nos ilustran cómo muchas sociedades reconocen que sus procesos antropo-poiéticos son incompletos y que, para fortalecerlos, hay que recibir el apoyo del "otro". También, en Europa septentrional existió en los siglos XVII-XVIII, la costumbre de enviar a los adolescentes a vivir con otras familias para completar su formación (Sarti, 1999); así como en el panorama contemporáneo de la migración marroquí a Italia, la experiencia migratoria es considerada por los jóvenes como una experiencia necesaria para formarse (Capello, 2008). Los mismos ndembu envían a sus chicos a la selva para que puedan hacerse hombres a través el contacto con una alteridad radical, la naturaleza, y sus espíritus. Es posible, por lo tanto, encontrar formas de escapar a ese tipo de ideologías que, universalizando la idea de "ser humano" y de "persona", excluyen las opciones alternativas y desconocen la legitimidad de la diversidad cultural, marginalizándola, apartándola o eliminándola.

En conclusión, a partir del reconocimiento común entre pedagogía y antropología, de la necesidad que tiene cada sociedad de pensar sus modelos de ser humano y de poner en acto procesos para intentar llegar a realizarlos, he querido introducir una reflexión sobre la pluralidad de posibilidades que esto implica. Para lo cual, es necesario aclarar que la vocación *prescriptiva* de la pedagogía occidental se contrapone frecuentemente al alma *descriptiva* de la antropología. Es decir, que mientras los pedagogos y educadores han trabajado para proponer y actuar modelos educativos nuevos, los antropólogos, en cambio, se han orientado a estudiar lo que han sido en el pasado, o son en la actualidad, los procesos antropo-poiéticos, explicando su forma y su razón de ser. Se puede decir que la educación ha asumido –y continúa asumiendo– una dimensión antropo-poiética de manera deliberada y consciente. Las reflexiones pedagógicas occidentales, a pesar de que autores como Rousseau o Dewey no excluyeran la diversidad, se han concentrado en la construcción de modelos únicos y nuevos de humanidad, pero en la mayor parte de los casos etnocéntricos y construidos desde la experiencia histórica de la modernidad occidental. Estos modelos se han basado en lo que Marshall Sahlins ha definido como la "idea perversa y equivocada de la naturaleza humana" (2008, p. 125), es decir una naturalización de la forma de humanidad occidental como universal y determinada biológicamente.

Al mismo tiempo, si bien en la segunda mitad del siglo XX surgieron las llamadas "pedagogías críticas", que buscan poner en cuestión los sistemas de dominio social y cultural que se desarrollan a través de la educación (Freire, 1970; Giroux, 1983), el tema de la diversidad cultural no ha sido explorado de manera profunda en relación a la educación sino hasta las últimas décadas, cuando a partir de las demandas de los pueblos indígenas (por lo menos en América Latina) han empezado a pensarse modelos educativos que se fundan en la interculturalidad y proponen reivindicar lo que son otras ideas de pensar el ser humano y llegar a ello (Walsh, 2008; Caviedes, 2015).

Mi esperanza es que la antropología, por medio de su bagaje de estudios etnográficos y sus reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural, pueda apoyar estos nuevos procesos de repensar la educación, contribuyendo a la doble tarea de deconstrucción de las formas

dominantes de humanidad y de construcción de nuevos modelos más abiertos e inclusivos de la otredad. La antropología tiene, por una parte, el potencial para deconstruir la pretensión de naturalidad de muchas ideologías de humanidad y de sus respectivos modelos educativos, que si bien nacen en contextos localizados y experiencias históricas precisas, se reclaman como universales. Pero, al mismo tiempo, para ahuyentar los fantasmas de Rousseau sobre la desorientación a la que puede llevar la diversidad, la antropología no puede limitarse a ser solo deconstructiva, sino que, a partir de la recuperación de las voces de los "otros", tiene el deber de aportar a la pluralización del campo imaginativo de las maneras de pensar al ser humano y de sus opciones educativas, pues otras pedagogías son posibles.

Referencias

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Díaz, A. (2019). Genealogía de un discurso racista: mujeres aymaras y opresiones múltiples. En Ochoa Muñoz, K. (coord.). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los Sures globales*, pp. 91-115. México: Akal.

Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 42(3), pp. 389-409.

Amselle, J-L. (1990). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. París: Éditions Payot.

Amselle, J-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. París: Flammarion.

Ariès , P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París: Plon.

Augé, M. (1982). *Génie du paganisme.* París: Gallimard.

Balandier, G. (1982). *Sociologie actuelle de l'Afrique noire: dynamique sociale en Afrique centrale*. París: Gallimard.

Bateson, G. (1958). *Naven: A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*. Stanford: Stanford University Press.

Bisogno, F. y Ronzon, F. (2007). *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*. Milán: Il dito e la luna.

Bonabello, G. (2002). La "fabbricazione" dello schiavo nell'antica Roma: un'antro-po-poiesi al rovescio. En Remotti, F. (ed.). *Forme di umanitá*, pp. 52-71. Milán: Bruno Mondadori.

Busoni, M. (2002). *Genere, sesso, cultura: uno sguardo antropologico.* Roma: Carocci.

Calame, C. y Kilani, M. (dirs.). (1999). *La fabrication de l'humain dans les cultures et en anthropologie*. Lausana: Payot.

Capello, C. (2008). *Le prigioni invisibili. Etnografia multisituata della migrazione marocchina*. Milán: FrancoAngeli.

Capello, C. (2016). *Antropologia della persona. Un'esplorazione*. Milán: Franco Angeli.

Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: Longman.

Caviedes, M. (2015). El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico. En Díaz, M. y Caviedes, M. (eds.), *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*, pp. 219-235. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Christinat, J. L. (1989). *Des parrains pour la vie. Parenté rituelle dans une communauté des Andes péruviennes*. Neuchatel/París: Éditions de l'Institut d'ethnologie/Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Dei, F. (2005). *Antropologia della violenza*. Roma: Meltemi.

Dumont, L. (1979). *Homo hierarchicus, Le système des castes et ses implications*. París: Gallimard.

Evans-Pritchard, E. E. (1970). Sexual inversion among the Azande. *American Anthropologist* 72(6), pp. 1428-1434.

Fernández Rueda, S. (2018). *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Quito: UASB/Corporación Editora Nacional.

Filoramo, G. (2001). Cristianesimo. En Filoramo, G., Massenzio, M., Raveri, M. y Scarpi, P. *Manuale di storia delle religioni*. Roma-Bari: Laterza.

Forni, S., Pennacini, C. y Pussetti, C. (2006). *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione culturale della femminilità*. Roma: Carocci.

Fortes, M. (1973). On the Concept of Person Among the Tallensi. En *Religion, morality and the person. Essays on Tallensi Religion.* Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.

Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity.* Yale: Yale University Press.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin y Garvey.

Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l´anthropologie*. París: Albin Michel.

Goetschel, A. M. (1999). *Mujeres e imaginarios. Quito en los inicios de la modernidad*. Quito: Abya-Yala.

Goetschel, A. M. (2004). Musas, ondinas y misses: estereotipos e imágenes de las mujeres quiteñas en los años treinta del siglo XX. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 20, pp. 110-113, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.

Golte, J. (2007). Niñez andina en Guamán Poma de Ayala. En P. Rodríguez y Martinelli, M. E. (coords.), *Historia de la infancia en América Latina*, pp. 63-79. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections. Culture, People, Places*. Londres-Nueva York: Routledge.

Héritier, F. (1996a). *Masculin/féminin: la pensée de la différence*. París: Odile Jacob.

Héritier, F. (1996b). *De la violence*. París: Odile Jacob.

Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. París: UNESCO.

Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques. Le cru et le cuit*. París: Plon.

Lévi-Strauss, C. (1973). Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme. En *Anthropologie structurale deux*. París: Plon.

Malinowski, B. (1929). *The sexual life of savages in north-western Melanesia; an ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. Nueva York: Eugenics Pub. Co.

Masi de Casanova, E. (2004). "No Ugly Women": Concepts of Race and Beauty among Adolescent Women in Ecuador. *Gender and Society* 18(3), pp. 287-308.

Mauss, M. (1938). Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne, celle de "moi". *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, pp. 263-281.

Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. Nueva York: William Morrow & Co.

Mead, M. (1949). *Male and female: a study of the sexes in a changing world*. Oxford: William Morrow.

Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Nueva York: Princeton University Press.

O'Connor, E. (2016). *Género, indígenas y nación. Las contradicciones de construir el Ecuador, 1830-1925*. Quito: Abya-Yala.

Pontón Cevallos, J. (2019). *Mujeres en la publicidad del Ecuador: de las imágenes a los cuerpos*. Quito: FLACSO.

Prieto, M. (2015). *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichua de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.

Remotti, F. (1991). *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*. Turín: Bollati Boringhieri.

Remotti, F. (1996). Introduzione: Tesi per una prospettiva antropo-poietica. En Allovio, S. y Favole, A. (eds.). *Le fucine rituali: temi di antropo-poiesi*, pp. 9-25. Turín: Il Segnalibro.

Remotti, F. (2000). *Prima lezione di antropologia*. Roma-Bari: Laterza.

Remotti, F. (ed.) (2002). *Forme di umanitá*. Milán: Bruno Mondadori.

Remotti, F. (2008). *Contro natura. Una lettera al papa.* Roma-Bari: Laterza.

Remotti, F. (2009). Antropologia della persona. En *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia* (segunda edición), pp. 277-341. Turín: Bollati Boringhieri.

Remotti, F. (2013). *Fare umanitá. I drammi dell'antropo-poiesi*. Roma-Bari: Laterza.

Ruiz Martín del Campo, E. (2001). Adolescencia femenina y ritual. La celebración de las quinceañeras en algunas comunidades en México. *Espiral* VII(20), pp. 189-222.

Sahlins, M. (2008). *The Western Illusion of Human Nature*. Chicago: Prickly Paradigm Press.

Sarti, R. (1999). *Vita di casa: abitare, mangiare, vestire nell'Europa moderna*. Roma-Bari: Laterza.

Segato, R. L. (2015). Que cada pueblo teja los hilos de su historia: la colonialidad legislativa de los salvadores de la infancia indígena. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*, pp. 139-177. Buenos Aires: Prometeo libros.

Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason*: *Toward a history of the vanishing present.* Harvard: The President and Fellows of Harvard College.

Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes: des outils et des corps*. París: Editions L'Harmattan.

Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. París: Le Seuil.

Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual.* Ithaca: Cornell University Press.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. París: Nourry.

Venturoli, S. (2019). *Ruku, chakwa y runa*: socialidad y espacios de negociación entre hombre y territorio en los Andes de Conchucos, Perú. *Anales de Antropología* 53(1), pp. 19-32.

Walsh, C. (ed.) (2008). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.

Epílogo

El sistema-mundo se ha venido haciendo más denso en sus interrelaciones y más complejo en su configuración y sus efectos colaterales sobre las representaciones de humanidad que hasta ahora hemos conocido. Buena parte de este proceso proviene del impacto, la densidad y el alcance, tanto de los saberes que las diferentes ciencias y tecnologías producen como de las prácticas sociales que con ellos coexisten, y que juntos, unos y otras, nos proveen de herramientas conceptuales y empíricas, físicas y espirituales, para el diario vivir.

Paralelamente, y en contra del optimismo tecnológico del positivismo, se hace cada vez más intrincada, la manera de entender los fenómenos psicosociopolíticos de este sistema-mundo glocal. De hecho, desde hace varias décadas, la impredicibilidad y la incertidumbre han hecho su entrada en el mundo de la reflexión social, quizá para quedarse para siempre.

Por lo demás, desde la Antigüedad, la interdisciplinariedad ha sido siempre una propiedad de los saberes. Todo desarrollo conceptual incorpora conceptos, nociones y representaciones que provienen de campos reflexivos diversos. En los pensamientos indígenas de América del Sur, es imposible diferenciar unos campos de los otros. Natura y cultura están integrados. La natura funciona como la cultura y la cultura adquiere rasgos de la natura. Estas concepciones amerindias del universo son diferentes del pensamiento occidental que funciona de manera cartesiana, desmantelando la totalidad en sus elementos constitutivos para analizarlos uno por uno, a fin de reintegrarlos de manera sintética. Por ello, los procesos del desarrollo conceptual moderno provocaron especializaciones de especializaciones; no obstante, hoy es posible ver cómo en las más "de punta" (conocimientos de frontera) se involucran contenidos provenientes de diferentes campos del saber. La integración de disciplinas se convierte, entonces, en una práctica no solo deseable sino obligada.

La complejidad y la incertidumbre de los procesos que caracterizan a la sociedad contemporánea nos obligan a ir más lejos y acompañados de otros. Ya no se trata de pensar los hechos desde la interdisciplinariedad, sino de promover que ella involucre a otros saberes cuyas

epistemes exógenas interpelen y cuestionen nuestras certidumbres. No es suficiente que dialoguen las disciplinas, es necesario y enriquecedor que las disciplinas se hibriden y se pase del diálogo de saberes diferentes a la síntesis de varios saberes, con lenguajes y conceptos híbridos. Se trata de pasar de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad, entendida esta como una matriz enriquecida con discursos atravesados por lecturas simultáneas desde ópticas teórico-metodológicas diversas que convergen, fundando nuevos objetos de estudio, con el fin de proponer conceptos e interpretaciones que den cuenta de las complicaciones emergentes del mundo interconectado global que habitamos y nos habita en tiempo real y alta definición.

Este libro se inscribe en un esfuerzo grupal de avanzar abriendo caminos para la transdisciplinariedad desde la dimensión educativa. La antropología que se contentaba con buscar en lo exótico cultural su *leitmotiv* y que despreciaba involucrarse en los procesos de cambio que tienden a la homogeneización cultural, es poco útil para esta etapa. La antropología ha requerido, desde siempre, apoyarse en otras disciplinas para avanzar en sus análisis e interpretaciones, pero ahora requerimos de una ciencia que se involucre en el estudio de los enormes impactos socioculturales de la mundialización desde las cotidianidades locales.

Impactos paradójicos y contradictorios, como el hecho de que las presiones estandarizadoras sobre las leyes y prácticas económicas vengan acompañadas de procesos de debilitamiento de los Estados-Nación que durante cuatro siglos, desde el tratado de Westfalia en 1648, marcaron las dinámicas socioespaciales del mundo y que, con este debilitamiento, han dado lugar al resurgimiento de grupos étnicos en trance de refundación identitaria y la resucitación de regiones como unidades culturales ancestrales. Se trata de procesos donde las diferencias culturales son menos contrastantes y las respuestas más pausadas, pero que, al mismo tiempo, son fenómenos donde la hegemonía de ciertas prácticas, sobre todo legales y económicas, viene acompañada de una fragmentación cultural.

Es como si en esta etapa de desarrollo de la sociedad postindustrial, el sistema hegemónico necesitara relanzar sus prácticas económicas totalizantes por el mundo, extendiéndolas, al mismo tiempo, al campo prometedor de las (inter)subjetividades y sus expresiones culturales

diversas; sea porque puede sustituir el arcaico poder controlador y hegemonizante de los Estados-Nación por una expansión real, imaginaria y simbólica del biopoder, a través de las "libertades" individuales y grupales, en tanto abanico de opciones que compiten desde la lógica de un mercado global de "estilos de vida" a los cuales los individuos pueden acceder desde cualquier lugar en el que habiten; sea porque la diversidad cultural, lejos de entorpecer los procesos de acumulación y reproducción del sistema-mundo-red, lo expande por medio de las redes sociales, con una eficacia y eficiencia nunca antes registrada en la historia del *homo sapiens*.

Tenemos, entonces, un proceso complejo y paradoxal donde pugnan la ambición hegemonizante de construcción corporativa transnacional de un mercado-mundo-red expansivo y la fuerte identificación de las diversidades culturales con sus referentes locales-ancestrales, que se convierten en el foco-refugio de una posible resistencia.

Para analizar estos procesos requerimos de una antropología compleja del detalle, dispuesta a trabajar simultáneamente, tanto con rasgos difusos analizados desde etnografías digitales, como también con procesos locales específicos de comunidades indígenas en transiciones interculturales, donde co-habitan lo homogeneizado y las particularidades culturales que pujan por emerger re-inventándose.

Igualmente, resulta insuficiente una pedagogía que se circunscriba al análisis de los componentes del sistema educativo oficial convencional occidental, que ofrece el Estado docente, el currículo, la escuela, el maestro, el alumno y el aula, y que siga creyendo que el aprovechamiento intensivo de didácticas, currículos y modelos pedagógicos son suficientes para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos tiempos de la conectividad virtual del sistema-mundo-red.

Sin duda, en todos los grupos humanos, la educación constituye el legado de saberes, habilidades, competencias, disciplinas, ritos, conductas y valores que una generación transmite a la siguiente como parte del proceso de antropo-poiesis indispensable para humanizar a cada miembro de una sociedad. La educación, como institución, es consubstancial de la sociedad y la cultura para las cuales forma a los ciudadanos, y es inútil si no es capaz de aportarles las herramientas

prácticas, simbólicas y espirituales que les permitan adaptarse y transformar su propio entorno.

Justamente, una de las críticas actuales al sistema educativo de los Estados-Nación en América Latina y otros continentes es que buena parte de las competencias, conocimientos, habilidades y destrezas que exige el cambiante e incierto mundo-red contemporáneo son adquiridas fuera de la escuela, en la informalidad de las relaciones sociales cotidianas tecnomediatizadas.

Los movimientos sociales reivindicativos de los grupos minoritarios o marginalizados (indígenas, transgénero, migrantes, afrodescendientes, mujeres, ecologistas, sin-tierra, entre otros), que son apenas una parte de la manera cómo se expresa la diversidad hoy en día, exigen que sus derechos sean incorporados junto a los contenidos curriculares en los procesos educativos, como parte de los relatos constitutivos de la *poiesis* socializadora, como rasgos del perfil ciudadano necesario para una sociedad glocal, donde todos puedan ejercer el derecho a ser diferentes.

La complejidad y densidad de los problemas conceptuales y prácticos que se plantean actualmente en la relación sociedad-cultura-educación son de tal magnitud que, para tratar de comprenderlos, es menester desplegar un abordaje colaborativo de análisis multifocal inter y transdisciplinario que nos permita identificar y jerarquizar nuevos nudos problémicos y preguntas de investigación pertinentes en nuestros contextos locales, nacionales y regionales; ello, a fin de caracterizar procesos disfuncionales, contradicciones estructurales, inconsistencias operativas, inadecuaciones metodológicas, etcétera, que emergen desde las prácticas docentes rutinarias de los actores del sistema educativo convencional, en contraste con las experiencias generacionales de contacto fluido y acelerado con los nuevos modos de comunicación, aprendizaje y coexistencia tecnomediatizada que operan eficientemente con cientos de millones de individuos interconectados en redes de la sociedad líquida, de este mundo contradictorio e incierto que apunta, ora hacia la tecnosociedad del conocimiento, ora hacia la extinción masiva de especies por la crisis ecológica planetaria del antropoceno.

Proponemos desarrollar programas de investigación y formación compartidos desde la diversidad epistémica, que faciliten, de manera innovadora, una teorización densa y prospectiva desde una antropología para la educación de nuevas ciudadanías interculturales, conscientes del tiempo histórico crítico que les ha tocado vivir, con la expectativa retadora de inventar otras narrativas adecuadas a la vertiginosa velocidad de los cambios socio-ecológico-políticos que van transformando nuestras perspectivas de vida y de humanidad.

Estos tópicos, por supuesto, no agotan la comprensión de los ingentes problemas socioeducativos que enfrentan nuestras sociedades, pero sí son suficientes para indicarnos hacia donde movernos.

Chuquipata, septiembre de 2020.

Sobre los autores

Alexander Antonio Mansutti Rodríguez

alexander.mansutti@unae.edu.ec

Antropólogo Social, egresado de la ENAH de México en 1978, con maestría en antropología (IVIC) y doctorado en la EHESS de París (2002). Actualmente es Profesor-Investigador Titular Principal en temas asociados a la Antropología de la Educación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), investiga sobre la utilización de material etnográfico para el diseño y realización de material didáctico para la educación intercultural y dirige el Grupo de Investigación sobre Interculturalización, diversidad cultural y lingüística y formación de nuevas ciudadanías. Antes, ha investigado con pescadores, campesinos y pueblos indígenas, y ha dirigido proyectos para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela. También dirigió intercambios científicos de la UNEG-Venezuela con instituciones de educación superior de diversos países. Ha sido colaborador de organismos científicos venezolanos y de instituciones internacionales de ayuda para el desarrollo. En 1999 fue asesor de la "Comisión de Pueblos Indígenas…" de la Constituyente venezolana que redactó los artículos sobre los derechos de los pueblos indígenas de Venezuela.

Blanca Edurne Mendoza Carmona

blanca.mendoza@unae.edu.ec

Doctora en Educación con enfoque en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona en España. Maestra en Investigación Educativa con enfoque en estudios interculturales por la Universidad Veracruzana en México. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Xalapa en México. Ha realizado investigaciones etnográficas en México, España y Ecuador sobre temas relacionados con interculturalidad, género, migración y Educación Superior. Actualmente trabaja como Profesora-Investigadora Ocasional en la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), donde es

Subdirectora del Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR).

Juan Carlos Brito Román
juan.brito@unae.edu.ec

Antropólogo por la Universidad Politécnica Salesiana y Doctor en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Combina sus intereses antropológicos, educativos e históricos en sus estudios, trabajos y publicaciones sobre etnohistoria, historia de la educación e historia general. En la actualidad es Profesor-Investigador Titular Agregado en Estudios Sociales y Culturales en la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador). Desde 2018, Forma parte del Grupo de Investigación de Educación y Epistemologías del Sur (EduSUR) y, actualmente, participa de un proyecto de investigación de carácter etnográfico y etnológico sobre la relación familia, comunidad y escuela (Famicomuliares). En 2011 obtuvo el primer lugar en el Primer Concurso de Historia de los Cantones de la Provincia del Azuay (Gobierno Provincial del Azuay/Universidad de Cuenca) con el trabajo *Gualaceo, historia viva del Jardín Azuayo,* en coautoría con Yadira Cuesta. En 2015, la Ilustre Municipalidad de Loja le concedió la condecoración a la investigación social e histórica, mérito "Pío Jaramillo Alvarado", por la publicación del libro *El pueblo palta en la historia: continuidades, transformaciones y rupturas* (Abya-Yala).

Patricia Pauta Ortiz
diana.pauta@unae.edu.ec

Doctora en Música por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Magíster en Pedagogía e Investigación Musical por la Universidad de Cuenca, con estudios de música en el Conservatorio José María Rodríguez de Cuenca. Actualmente es Directora de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, y se desempeña como Profesora-Investigadora Titular Agregada en Didáctica de las Artes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador). Pertenece al Grupo de Investigación sobre Interculturalización,

diversidad cultural y lingüística y formación de nuevas ciudadanías. Fue docente fundadora de la Universidad de las Artes (UArtes, 2014-2016) y profesora de Cultura Musical Andina, América Latina Pasado y Presente (2003-2014) en el Centro de Estudios Interamericanos (CEDEI). Realizó el levantamiento del material etnomusicológico para el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador (INPC, 2008). Sus tesis de posgrado son estudios etnomusicológicos realizados en las comunidades indígenas de las provincias del Azuay y Cañar. Ha publicado en vaios libros y revistas de alto impacto.

Jorge Gómez Rendón

jgomez630@puce.edu.ec

Doctor en Lingüística Teórica por la Universidad de Ámsterdam (2008). Magíster en Estudios Interdisciplinarios de las Culturas Andinas por la Universidad Andina Simón Bolívar (2002). Profesor titular de la Escuela de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Investigador asociado del *Amsterdam Centre for Language and Communication* desde 2009 y del Instituto Otavaleño de Antropología desde 2018. Fue director de Investigación y Posgrado de la Universidad de las Artes en Guayaquil entre 2015 y 2017, y cofundador del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes. Ha sido profesor de Sociolingüística, Etnolingüística, Semiótica, Tipología Lingüística, Análisis del Discurso e Interculturalidad, en varias universidades ecuatorianas y extranjeras. Desde 2004 se dedica al estudio sincrónico y diacrónico de las lenguas indígenas del Ecuador y al registro de su patrimonio cultural inmaterial. Ha llevado adelante diversos proyectos de investigación lingüística y antropológica con varios pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador, Perú, Colombia, México y Paraguay.

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado

luis.daubeterre@unae.edu.ec

Doctor en Psicología (Universidad Central de Venezuela, 2001), Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées en Psychologie Clinique

(Université Paris VII Censier, 1981); M. Sc. en Psychologie (Université de Paris VII-Censier-1980). Entre 1984 y 2015 fue Profesor Titular, fundador de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (Venezuela). Entre 2005 y 2015 fue Coordinador del Centro de Investigaciones Antropológicas de Guayana (CIAG). Miembro fundador de la Asociación Antropológica de Venezuela; miembro de la Asociación para el Avance de la Ciencia (ASOVAC-Venezuela); miembro de la Red Iberoamericana de Docentes y de la REDOLAC. Actualmente es Profesor-Investigador Titular Agregado de Psicología Educativa en la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), donde es miembro del Grupo de Investigación sobre Interculturalización, diversidad cultural y lingüística y formación de nuevas ciudadanías. Coordinador de proyectos de investigación sobre Discursividad, cotidianidad, sentido común y construcción de identidades sociales; Tecno-estéticas y antropología del cuerpo; Interculturalidad y Video-formación docente en Educación Intercultural Bilingüe.

Javier González Díez

javier.gonzalez@unae.edu.ec

Doctor en Ciencias Humanas con especialización en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Turín (Italia), donde ha sido también Investigador Posdoctoral y Profesor contratado de Antropología Social. Actualmente es Profesor-Investigador Titular Principal de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), donde dirige el Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR). Ha efectuado investigaciones etnográficas y de antropología histórica en Gabón, India meridional y Ecuador, sobre temas relativos a familia y parentesco, urbanización, e imaginarios y narrativas sociales. Es miembro del Comité Editorial de *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani* (Universidad de Bolonia, Italia) y del Grupo de Trabajo "Familias, Géneros y Diversidades" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).




COLECCIÓN
NELA
MARTÍNEZ ESPINOSA
Universidad Nacional de Educación


Editorial
UNAE